منهج تعليم الكبار

النظرية والتطبيق

الدكتور
على أحمد مدكور
أستاذ المناهج وطرق التدريس
ووكيل معهد الدراسات التربوية
جامعة القاهرة

الطبعة الأولى

١٤١٦هـ - ١٩٩٦م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربى
٩٤ ش عباس العقاد - مدينة نصر
ت . ٢٧٥٢٩٨٤ - ٢٧٥٢٧٩٤



بسم الله الرحمن الرحيم

﴿واتَّقُوا الله ويُعلمكم الله والله بكل شَيء علَيم﴾

(البقرة: ٢٨٢)



مقدمة

يمكن إيجاز فكرة هذا الكتاب وأهدافه فى ست نقاط على النحو التالى:-

أولا: إن بناء منهج لتعليم الكبار لابد أن يقوم على أساس من الفهم الكامل للتصور الاعتقادى للألوهية، والكون، والإنسان، والحياة. حيث إنه بناء على فهم المتعلم لذلك التفسير الشامل، وعلى فهمه لحقيقة مركزه فى الوجود الكونى، ولغاية وجوده الإنسانى، يتحدد منهج حياته، ونوع النظام الذى يحقق هذا المنهج، والفرق بينه وبين المناهج الأخرى.

ثانيا: من التصور الاعتقادى السابق للألوهية والكون والإنسان والحياة يمكن تحديد الأهداف الرئيسية لبرامج تعليم الكبار.

ثالثا: من التصور الاعتقادى والأهداف المنبثقة عنه يمكن تحديد الأصول الموجهة لمحتويات منهج تعليم الكبار، ولطرائق وأساليب التدريس، وطرائق وأساليب التقويم والتطوير.

ولقد وضع الباحث نصب عينيه مجموعة من الاعتبارات الهامة، التى أراد أن يؤكدها فى كل خطوة فى فصول هذا الكتاب. وأهم هذه الاعتبارات ما يلى:-

١ - أن يتضح نظام الإسلام ومنهجه فى برنامج تعليم الكبار. بحيث يحس الدارسون أنهم يقومون بعمل أمر الله به وفرضه، وأن انشغالهم به طاعة لله، وأداءهم له عبادة لأنه يساعدهم على تغيير اتجاهاتهم ومفهوماتهم، ويربط التربية والتعليم والعملية الحضارية بالعودة إلى منهج الله وتطبيقه فى واقع الأرض سياسة واقتصادا واجتماعا وتربية وثقافة.. إلخ.

٢- أن يكون المنهج شاملا، أى يتناول تربية الكبير بوصفه إنسانا بالدرجة الأولى. وليس مجرد عامل فى المعادلة الاقتصادية. فهو المنتج، وهو المستهلك، وهو الأب، والابن، وهو الامتداد القائم لحضارة الأمة العربية الإسلامية من أعماق تاريخها إلى آفاق مستقبلها، وهو صانع التاريخ يؤثر فيه ويتأثر به، وهو فوق كل هذا وقبله خليفة الله فى الأرض، وظيفته البحث فيها والتنقيب، والتحليل والتفسير، والإنشاء والتعمير وفق منهج الله.

إن النظر إلى الكبير بهذا الشمول يجعل من أمر جسمه وعقله، ووجدانه وصحته وتعليمه، وعمله وترفيهه، وقدراته، ومهاراته، وكافة الجوانب المكونة لوجوده أموراً متداخلة، ينبغى أن ينظر إليها فى شمول واتساق عند تصميم المنهج وتنفيذه على السواء.

٣- أن يكون المنهج حضاريا ووظيفيا. وكون المنهج حضاريا ووظيفيا يعتبر تجسيدا للشمول السابق. فمناهج وبرامج تعليم الكبار يجب أن تصل قدرات ومهارات الكبار وتوظفها للقيام بدورها عن فهم ودراية. فإذا كان قد اتضح أن القطاعات العريضة التى ينتظر أن يمارس الكبار نشاطهم فيها هى الزراعة، والصناعة والتجارة والخدمات، والاقتصاد المنزلى، وتربية الناشئة، فإننا يجب أن نوجه البرامج إلى معالجة القضايا التى تقع فى نطاق الصقل المهنى للعاملين فى هذه القطاعات، مع تغيير الاتجاهات والمفهومات والممارسات الخاطئة التى تقع فى نطاقها، وتوجيه الاهتمام إلى التغيرات المادية والمفاهيم الحضارية التى استجدت فيها، والاستعداد لها، من أجل تكييفهاوقيادتها.

٤- إن الانفجار المعرفى والثورة العلمية وتطبيقاتها التقانية المتلاحقة، كل هذا جعل معدل التغير سريعا بدرجة رهيبة، وحتى لا يقع الإنسان - دارساً كان أم مدرساً- فريسة للقدم المعنوى، وحتى يظل الإنسان فاعل التغير وقائد حركته، فإن علينا أن ننظر إلى تعليم الكبار فى إطاره الحضارى والوظيفى الشامل، وهو إطار التربية المستمرة، الذى يمكّن المتعلم من معارفه ومهاراته ومفهوماته، ويمكنه أيضا من

الحكم على المعارف الجديدة وفق أصوله ومعاييره، وبذلك يتمكن من أن يقود حركة التغير، بدلا من أن يدهمه التغير.

٥- أن يعد معلم الكبار إعدادا ثقافيا ومهنيا متكاملاً، كما يجب أن يكون من بين القيادات الفكرية والاجتماعية فى المحيط الذى يعمل فيه؛ لأنه يتعامل مع الكبار الناضجين الذين يعملون فى شتى مجالات الحياة. وهذا يتطلب تسليحه بالثقافة الإسلامية الواسعة، والدراسة التخصصية الكافية، والدراسة المهنية الشاملة، كما يجب أن يعاد تعليمه وتدريبه بطريقة دورية كى لا يصيبه «القدم المعنوى» ويصبح قوة للتخلف بدلا من أن يكون قيادة للتقدم. إن تعليم الكبار ينبغى أن يكون «مهنة» يتفرغ القائمون عليها لمهمة الاضطلاع بمسئولياتها، لا أن تكون وسيلة للدعاية الإعلامية أو لاستعراض مظاهر الوجاهة الاجتماعية.

رابعاً: إننا لا يجب أن نعتقد أن التاريخ قد بدأ من الغرب، وأن التأصيل للعلوم والفنون والآداب، والتقدم الزراعى والصناعى والتجارى.. إلخ لابد أن يبدأ من هناك؛ لأن هذا خطأ تاريخى وعلمى ومنهجى فى آن واحد.

كما لا يجب أن نفهم أن التاريخ يتوقف بنهاية المرحلة التى وصل إليها الغرب فى تقدمه؛ لأن هذا نوع من التشاؤم التاريخى المقرف، والتصور العقيدى الساذج، الذى يجعل الإنسان الأخير أو «خاتم البشر» - كما ورد فى نهاية التاريخ لفوكاياما - يصاب بالملل الكونى، ويفقد طموحاته الحاضرة، وآماله المستقبلة فى هذه الحياة، وفى الحياة الآخرة.

وليس من الحكمة - فى نفس الوقت - أن نفكر فى العودة إلى الماضى باعتبار أن نظرياته وأساليبه فى العمل، وفى مواجهة مشكلات الحياة جديرة بالاتباع فى الحاضر والمستقبل، فكراً ومنهجا وسلوكا؛ لأننا فى هذه الحالة نكون كالرومانسيين الذين تهفو نفوسهم إلى اصطناع الحياة الغابرة، اعتقاداً فى قيمة الحياة بأثر رجعى! لكن الحكمة تقتضى الإيمان بأن حاضر المجتمع هو محصلة لفلسفته الأصيلة، ولتجاربه وخبراته الحية الباقية عبر التاريخ.

خامساً: إننى أعتقد – خلافا لكثيرين – أن تعليم الكبار هو الأصل الذى خرجت من معطفه عملية التربية والتعليم النظامية، وأنه يفترش حصيرة واسعة قوامها علوم الوحى، وعلوم الاجتماع، وعلوم النفس، وعلوم اللغة والآداب والفنون خاصة، والعلوم الكونية المتجددة بتجدد معطيات الزمان والمكان، وتجدد حاجات ومطالب الناس فى كل زمان ومكان، بصفة عامة.

سادساً: انطلاقا من هذه النظرة التى ترى ضرورة العودة إلى بدايات تعليم الكبار فى الماضى – وإن لم يكن قد سمى بهذا الاسم بالطبع – ورصد الإسهامات الإنسانية فيه أيا كان جنس الذين قاموا بها، عربا كانوا أو عجما، مسلمين أو غير مسلمين، جاء هذا الكتاب ليحاول تحديد معالم منهج تعليم الكبار: أسسه، ومكوناته، وليبرز رصيدنا الإسلامى المذخور فى كتاب الله وسنة رسوله، والذى طالما أهمل فى هذا المجال بغير قصد أحيانا، وبقصد فى كثير من الأحيان!

جاء الكتاب فى أحد عشر فصلا. تعرض الفصل الأول لعلم تعليم الكبار: نشأته، وتطوره من القديم إلى الحديث، مع التركيز على تطور أصول علم تعليم الكبار وأسسه الفلسفية والنظرية.

وفى الفصول: الثانى والثالث والرابع، تناول المؤلف الأسس التى يبنى عليها منهج تعليم الكبار، وهى: طبيعة المعرفة، والطبيعة الإنسانية، وطبيعة المجتمع. وقد ركز المؤلف فى تحديد هذه الأسس على التصور الإسلامى انطلاقا من مصدريه: القرآن والسنة .

وفى الفصل الخامس: جاءت عناية المؤلف بالنظرية الأساسية لتعليم الكبار وكيف تحولت الأسس الفلسفية السابقة إلى مبادئ نظرية لتحكم الممارسة التربوية فى مناهج تعليم الكبار، ابتداء من الأهداف إلى المحتوى والخبرات التعليمية، إلى المعلم وطرائق وأساليب التدريس، والتقويم والتطوير.

وفى الفصول: السادس والسابع والثامن والتاسع، تناول المؤلف مكونات منهج تعليم الكبار: الأهداف؛ والمحتوى؛ والمعلمون وطرائق وأساليب التدريس؛ وطرائق وأساليب التقويم والتطوير ... موضحا فى كل ما سبق العلاقات والارتباطات بين هذه المكونات وبين المبادئ النظرية والأصول الفلسفية فى الفصول الخمسة الأولى.

وفى الفصل العاشر: جاء الحديث عن الفجوة بين النظرية وبين التطبيق العملى فى مجال تعليم الكبار، وعن المنهجية والرؤى المستقبلية. وفى الفصل الحادى عشر والأخير، تم استعراض كيفية تصميم وتنفيذ برنامج محو الأمية الهجائى من منظور حضارى.

وبعد: فإنى رأيت - كما قال العماد الأصفهانى - أنه لا يكتب إنسان كتابا فى يومه إلا قال فى غده: لو غير هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك ذلك لكان أجمل. وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر.

والله يقول الحق، وهو يهدى السبيل

على أحمد مدكور
القاهرة
رمضان ١٤١٦هـ
يناير ١٩٩٦م



محتويات الكتاب

الفصل الثانى

الفصل الثالث

الفصل السادس
مكونات منهج تعليم الكبار

الأهداف

الفصل الحادى عشر

١

الفصل الأول

علم تعليم الكبار
نشأته وتطوره بين النظرية والتطبيق

نشأة علم تعليم الكبار وتطوره

تعليم الكبار بدأ بآدم

إن تعليم الكبار هو الأصل الذى خرجت من تحت عباءته عملية التعليم والتعلم المدرسية المعروفة الآن. ونضع هذا فى سياقه التاريخى على النحو التالى:-

لقد بدأ الحق سبحانه تعليم البشرية بتعليم آدم عليه السلام، وتجهيزه لحمل أمانة التكليف، وتنفيذ منهج الله باختياره: **﴿وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين * قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم * قال يا آدم أنبئهم بأسمائهم فلما أنبأهم بأسمائهم قال ألم أقل لكم إني أعلم غيب السموات والأرض وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون﴾** ... (البقرة: ٣١ -٣٣).

وإذا كانت رسالة السماء إلى البشر بدأت بتعليم آدم الأسماء كلها فإنها ختمت بالرسالة الخاتمة التى بدأت- أيضا- بأمر الله لمحمد -ﷺ- بأن يقرأ: **﴿اقرأ باسم ربك الذى خلق * خلق الإنسان من علق * اقرأ وربك الأكرم * الذى علم بالقلم * علم الإنسان ما لم يعلم﴾**. (العلق: ١-٥)

تبدأ السورة باسم الله، وتوجه محمدا -ﷺ- الكبير، الأمى، فى أول لحظة من لحظات اتصاله بالملأ الأعلى.. توجهه إلى أن يقرأ باسم الله الذى خلق الإنسان من نقطة دموية جامدة عالقة، ثم أكرمه وأحسن تصويره، فصار إنسانا يعلم فيتعلم.

وما بين آدم عليه السلام إلى محمد عليه الصلاة والسلام أنزل الله الكتب، وأرسل الرسل لتعليم البشرية وهدايتهم إلى ما فيه رشدهم: **﴿قلنا اهبطوا منها جميعاً فإما يأتينكم مني هدى فمن تبع هداي فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون﴾**... (البقرة: ٣٨).

وعلم الله أنبياءه كيف يعلمون الناس، وكيف يبلغون رسالة ربهم بالفكرة النظرية وبالخبرة المباشرة العملية معاً: **﴿ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن﴾**... (النحل: ١٢٥).

وعلم ابن آدم عندما قتل أخاه، وحمل جثته على ظهره وهو لا يدرى ماذا يفعل بها، علمه بالخبرة المباشرة: **﴿فبعث الله غراباً يبحث في الأرض ليريه كيف يواري سوأة أخيه﴾**. (المائدة: ٣١).

وعندما ضاق نوح بقومه الذين كذبوه وسخروا منه ومن رسالته، دعا ربه: **﴿رب لا تذر على الأرض من الكافرين دياراً﴾**. (نوح: ٢٦).

فاستجاب له ربه، وعلمه أن يصنع سفينة النجاة بعلم الله وعلى عينه: **﴿واصنع الفلك بأعيننا ووحينا ولا تجادلني في الذين ظلموا إنهم مغرقون﴾**. (هود: ٣٧).

وعلمه كيف يختار الناجين معه: **﴿قلنا احمل فيها من كل زوجين اثنين وأهلك إلا من سبق عليه القول منهم﴾**. (هود: ٤٠).

وإبراهيم –عليه السلام– كان متشوقاً إلى معرفة سر الصنعة الإلهية: **﴿وإذ قال إبراهيم رب أرني كيف تحيي الموتى قال أولم تؤمن قال بلى ولكن ليطمئن قلبي قال فخذ أربعة من الطير فصرهن إليك ثم اجعل على كل جبل منهن جزءاً ثم ادعُهُنّ يأتينك سعياً واعلم أن الله عزيز حكيم﴾**... (البقرة: ٢٦٠).

ويعلم الله سبحانه نبيه موسى عليه السلام – بالخبرة المباشرة – أنه لا يستطيع تحمل جهد رؤية الله سبحانه التى يعجز الجبل عن تحملها: **﴿قال رب أرني أنظر إليك قال لن تراني ولكن انظر إلى الجبل فإن استقر مكانه فسوف تراني فلما تجلى ربه للجبل جعله دكاً وخر موسى صعقاً﴾**. (الأعراف: ١٤٣).

تعليم الكبار هو بداية عملية التعليم والتعلم

هنا تبرز عدة حقائق فى سياق نشأة علم تعليم الكبار:

١ - أن مصدر التعلم هو الله، منه يستمد الإنسان كل ما علم، وكل ما يعلم، وكل ما يفتح الله له من أسرار الوجود، ومن أسرار الحياة، ومن أسرار نفسه: **﴿سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق﴾**..

(فصلت: ٣٣).

٢ - أن الحق سبحانه قد اختص آدم عليه السلام دون الملائكة بعلم معين يعينه فى أداء وظيفة معينة وهى الخلافة فى الأرض بإعمارها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله - فنحن هنا أمام علم معين، لمخلوقات معينة، للقيام بمهمة حضارية ووظيفية معينة على الأرض التى هى مكان الاستخلاف.

٣ - أن الإسلام دين الله للعالمين، من آدم عليه السلام، إلى محمد عليه الصلاة والسلام، وإلى أن تقوم الساعة. قال تعالى: **﴿إن الدين عند الله الإسلام﴾**.. (آل عمران: ١٩). **﴿إن هو إلا ذكر للعالمين﴾**.. (التكوير: ٢٧). وأن على الجميع أن يتعلموه، وأن يعمروا الأرض فى ضوء هداه: **﴿ومن يبتغ غير الإسلام دينا فلن يقبل منه﴾**.. (آل عمران: ٨٥).

٤ - أن على الكبار أن يتعلموا أن كتاب الله «واحد» أنزله على رسله، وقرر فيه وحدة ألوهيته، ووحدة قوامته. فهو كتاب واحد فى حقيقته، أوتى اليهود نصيباً منه وهو التوراة. وأوتى النصارى نصيباً منه وهو الإنجيل، وأوتى المسلمون الكتاب كله وهو القرآن.

فالقرآن جامع لأصول الدين كله، ومصدق لما بين يديه من الكتاب ومهيمن عليه. قال تعالى: **﴿ألم تر إلى الذين أوتوا نصيبا من الكتاب يدعون إلى كتاب الله ليحكم بينهم ثم يتولى فريق منهم وهم معرضون﴾**... (آل عمران : ٢٣)

٥- أن علينا أن نعلم الكبار أن الله خلقهم واستعمرهم فى الأرض لبنائها وترقية الحياة على ظهرها: **﴿هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها﴾**.. (هود:٦١)، وأنه سبحانه قد أودع فيهم قوى الإدراك الظاهرة والباطنة التى تعينهم على التعلم والترقى، وأن تربية هذه القوى وتدريبها وفق منهج الله هو أساس رقى الإنسانية وتقدمها وسعادتها فى الدنيا والآخرة: **﴿والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون﴾**....

(النحل ٧٨).

٦- أن محو الأمية الهجائى والوظيفى والحضارى جزء من تعليم الكبار. وأن الله علم الإنسان «بالقلم». والإشارة إلى «القلم» وإلى التسطير بالقلم، فيها إشارة واضحة إلى قيمة «القلم» وإلى قيمة الكتابة فى أول لحظة من لحظات الرسالة الأخيرة للبشرية، إلى الحد الذى يقسم الله به فى قوله سبحانه: **﴿ن* والقلم وما يسطرون﴾**.. (القلم: ١).

٧- أن ظهور الإسلام فى جزيرة العرب - بناء على ما سبق - كان يعنى حدوث حركة شاملة لإنسان المجتمع المتحضر الإسلامى.. المجتمع المدنى، وليس المجتمع الدينى بالمفهوم الكنسى القديم. وحركة الإنشاء الحضارية تحدث أولا فى حياة الكبار وفى تنظيماتهم. ومن هنا كانت العناية بالكبار. فقد توجه إليهم رسول الله -ﷺ- بالدعوة أولا؛ لأنهم هم المكلفون؛ ولأنهم هم القادرون على الفهم والتطبيق الفورى؛ ولأنهم- فى النهاية - هم القادرون على إرشاد أهلهم وذويهم من الرجال والنساء والأطفال.[1]

علم تعليم الكبار وظيفى وحضارى

ومن المبادئ التى أسهمت فى إنشاء علم تعليم الكبار ووضعت البذور الأصيلة فى تلك الفترات المبكرة من التاريخ العلمى، أن طلب العلم فى الإسلام فريضة، وأن

(١) على أحمد مدكور: «المضامين الإسلامية لتعليم الكبار فى ضوء القرآن والسنة» فى علم تعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، تونس، الجزء السادس، ١٩٩٣، ص ٢٣، ٢٤.

تعليم العلم النافع للغير فريضة أيضا، وأن من كتم علما نافعا عن الغير ألجمه الله بلجام من نار يوم القيامة، وأن المرء لا يزال عالماً ما كان متعلماً، فإذا تكاسل عن طلب العلم صار جاهلاً.(١)

والعلم النافع المقصود – فى التصور الإسلامى – ليس هو علم الدين فقط، بل والعلوم الكونية المتجددة التى تصلح أحوال الدنيا وأحوال المعاش أيضاً. فعلوم الدين هى آيات الله الموحى بها، وعلوم الكون هى آيات الله فى الكون.

على هذا الأساس لم يكن التعليم مرتبطاً بمرحلة عمرية معينة، فالتعليم لابد أن يكون مستمراً، لا يقعد أحد عن طلبه مادام حياً، حتى لو كان من أكثر الناس علماً، والاستمرار فيه واجب حتى تتسق حركة الحياة المتجددة المتغيرة فى مرقاها الصاعد إلى الذروة السامقة التى أمر بها الله.

بذلك وضع الإسلام الأسس الوظيفية والحضارية للتربية خاصة ولتعليم الكبار عامة. إذن فقد كان تعليم الكبار هو كل التعليم الموجود. وكان غير مرتبط بسن معينة ولا بمرحلة عمرية معينة، كما لم يكن مرتبطاً بعلوم معينة دون غيرها، فالفرد يتعلم من علوم الشريعة أو من العلوم الكونية ما يحس أنه فى حاجة إليه لبناء تصوره الاعتقادى، أو لبناء تصوره الاجتماعى. لذلك أمر الرسول –ﷺ– الصحابة أن يتعلموا لغات الممالك المجاورة لتتم ترجمة الرسائل منها وإليها.

وكان محو الأمية جزءاً – بالتالى – من تعليم الكبار كما نرى نحن الآن. فقد كان تعليم القراءة والكتابة ضمن ما يعلم. وقد فرض –ﷺ– على أسرى بدر أن يعلم كل منهم عشرة من أبناء المسلمين نظير الفدية التى كان عليه أن يدفعها.

وكان تعليم الكبار غير مقيد بالأنظمة الصارمة كما هو الحال فى التعليم النظامى، وإن كان قد أدى إليه فيما بعد. فقد كان المسجد هو المؤسسة التعليمية الأولى التى يتم فيها التعليم الموجود، وهو تعليم الكبار. كان هو المكان الذى يتخرج

(١) شكرى عباس حلمى: «تعليم الكبار فى التراث الإسلامى»، فى علم تعليم الكبار، مرجع سابق، ص ١٠-١٢.

منه العلماء والفقهاء والقادة المصلحون في شتى شئون الحياة. وكان هو المركز الذى تدور حوله حركة الحياة فى المجتمع الإسلامى.[1]

وكان تعليم الكبار قاصداً بناء «الحرية المفكرة» – حسب تعبير الدكتور حامد عمار – التى تعين فى بناء المجتمع الإسلامى المتحضر. وكانت النتيجة تلك النخبة الممتازة من العلماء والفقهاء الأصوليين والمحدثين والمجددين فى شتى مجالات العلوم الكونية ابتداء من الفلسفة والطب والفلك إلى الجغرافيا والهندسة والجبر والكيمياء والعلوم الطبيعية.. إلخ.

وقد تحققت فى هذه الممارسة حرية المتعلم، فقد كان الكبار يجوبون المساجد وينتظمون فى حلقاتها كل حسب مقصده دون شروط أو قيود. منهم من يحصل بغيته ثم يذهب إلى حال سبيله، ومنهم من يستمر فى التعلم متنقلاً من حلقة إلى أخرى، ومن علم إلى آخر، فالاستعدادات والمقاصد والأغراض هى محركات السلوك.

كما تحققت حرية العلماء (المعلمون). فكان عليهم أن يبذلوا الجهود فى دروسهم ابتغاء مرضاة الله، وحفاظاً على مكانة العلم والعلماء بين الناس، وكان الابتعاد عن رجال الدولة والحكم قيمة عظيمة رفعت من شأن العلماء، وأكدت حريتهم فى التفكير والتعمير والاتصال وتنمية «الحرية المفكرة»، وكان العلماء يجوبون القارات والبلاد مرتحلين فى طلب العلم، ليعودوا إلى بلادهم كالنحل يحملون الشهد إلى جموع التلاميذ المتلهفين. وكانت طرائق التعليم وأساليبه تتوقف على مقدرة المعلم وثقافته، كما تتوقف على استعداد المتعلم وميوله الأدبية، وعلى فهم المعلم له.[2]

---

(١) عبد الفتاح جلال: «دور المسجد الجامع فى تعليم الكبار فى المجتمع المعاصر»، فى: المسجد وتعليم الكبار فى المجتمع المعاصر، سرس الليان، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى الوطن العربى. ١٩٧٨، ص ١٢.

(٢) شكرى عباس حلمى: «مرجع سابق»، ص ١٢.

ومن البذور الأساسية التى وضعها الإسلام لنشأة وتطور علم تعليم الكبار، تلك القيمة الحضارية التى جعلت علم تعليم الكبار الذى يتم فى المساجد أو حتى فى القصور والبيوت الخاصة- جهداً شعبياً وليس حكومياً، فالتمويل يتم ذاتياً أو عن طريق الأوقاف الخيرية، وليس من بيت المال. وكانت النتيجة أن سارت حركة التعليم والتعلم الحضارية فى ترق ونمو وازدهار، حتى بعد أن تحولت الحلقات غير النظامية فى المساجد إلى مدارس نظامية ينفق عليها الخيرون مثل المدرسة النظامية فى بغداد، والجامع الأزهر فى مصر والزيتونة فى تونس... إلى آخره.

فلما تحولت عملية التعليم والتعلم للكبار والصغار إلى التمويل الحكومى، فرضت الدولة على الناس - فى بعض الظروف - كثيراً من الأدعياء والدخلاء، وحولت العلم لغير مقاصده الأصيلة فى إعمار الحياة، وقعد العلماء للتدريس فى مؤسسات بنتها لهم الدولة، وتقاضوا أرزاقهم منها، وأصبح الكثيرون منهم فى عداد خدامها وحواشيها[1]. ومع ذلك فقد أبى العلم أن يكون إلا لله.

المجتمعات البدائية أسهمت فى إنشاء علم تعليم الكبار

لم يكن الإسلام وحده هو الذى أسهم فى إنشاء وتطور علم تعليم الكبار وإسهاماته وإن كانت أكثر عملية وإتقانا، وأدخل مباشرة إلى تعليم الكبار، إلا أن المجتمعات البدائية التى كانت سائدة فى أجزاء كثيرة من قارات العالم قبله وبعده قد أدلت بدلوها هى الأخرى فى هذا الشأن. ليس هذا فقط، بل إن ممارساتها بدأت بتعليم الكبار وانتهت بالمدرسة النظامية.

ففى تلك المجتمعات البدائية كان الأطفال يتعلمون عن طريق الاشتراك الفعلى فى المناشط الاجتماعية المختلفة اشتراكاً مباشراً. تماما كما يفعل أطفال الورش الميكانيكية فى المدن المصرية، وكما يفعل الأطفال الذين ينخرطون فى سلك الفلاحة فى قرى مصر.

---

(١) سعيد إسماعيل على: «تعليم الكبار والتغير الحضارى: منظور إسلامى» فى علم تعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، تونس، ١٩٩٣، ص ١٤٠.

أى أن التعليم فى هذه المجتمعات كان تعليماً غير نظامى، فالكبار لم يقيموا الأهداف ويحددوا الوسائل لتعليم وتربية الناشئين. وكان تعليم الأطفال والمراهقين بهذا الشكل عملية اجتماعية لإقدارهم على الإنتاج وعلى التكيف مع البيئة الاجتماعية والمادية المحيطة.

ولقد قام هذا التعليم غير النظامى على أساس المحاكاة والتقليد، فالصبى كان يشارك فى المناشط الخاصة بحرفة أبيه، ويقلده فيما يقوم به من أعمال. والفتاة تتعلم من أمها فى المنزل وسائل إدارته وتنظيمه، عن طريق المشاركة والمحاكاة والتقليد.

وقد كان العمل التعليمى يجرى على أساس «نظام الصبينة» أى أن يجتمع حول صاحب الحرفة فى حانوته عدد من الأطفال يلاحظونه ويتعلمون منه، ثم يقلدونه بعد ذلك فيما سهل من أمور هذه الحرفة. ثم يتدرجون إلى المستويات الأكثر صعوبة.[1] تماماً كنظام الصبينة الصناعية والفنية التى لايزال بعضها موجوداً فى مصر وبعض أقطار العالم العربى الآن.

على أن هذا النوع من التعليم بدأ يتطور فى المجتمعات البدائية فى اتجاه التعليم النظامى. فظهرت جماعات ذات وظائف خاصة. وكان لابد من تعليم هذه الوظائف وتكوين العادات والأفكار التى تعتنقها. من هذه الجماعات الجماعة التى تمارس الطب، والأخرى التى تمارس قص القصص والأساطير، والثالثة التي تمارس السحر، والرابعة التى تمارس الكهانة.. إلخ. وكانت جماعة الكهانة تتدرج بالدارسين فيها حتى تصل بهم إلى طبقة الكهنة. وعندما يصل الدارس إلى هذه المرحلة، كانت تجهز له مجموعة من الطقوس التى يمر بها الدارس وينتقل خلالها من حياته الخاصة إلى طبقة الكهنة فى احتفالات قد تستغرق عدة أيام أو أسابيع تسمى «حفلات التدشين».

---

(١) محمد لبيب النجيحى: الأسس الاجتماعية للتربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٥، ص ٢٩-٣٢.

وكان لكل جماعة حفلات تدشينها الخاصة التى تتم عندما يصير أحد أفرادها أو بعض منهم عالماً بأسرار المهنة ومهاراتها ووسائلها الخاصة.

على أننا ننظر إلى حفلات التدشين الاجتماعى على أنها خبرات تعليمية تميزت عن الخبرات العادية التى يمارسها أفراد المجتمع فى حياتهم اليومية. وأخذ هذا التميز يتضح شيئاً فشيئاً حتى استطاعت هذه الخبرات التعليمية الخاصة أن تنفصل عن مناشط الحياة العادية، وبذلك ظهر ما يسمى فى الوقت الحاضر باسم «المدرسة»[1] أو التعليم النظامى.

إضافة متميزة لمصر القديمة

فى مصر القديمة كان تعليم الكبار تقوم به قصور الفراعنة لأمرائها ولفيف من أبناء الخاصة والمتصلين بالبلاط. كما كانت هناك مؤسسات مهتمة بالثقافة العالية لبعض المهتمين خلال العصور المختلفة.

وكانت هناك أيضاً ثقافات خاصة ومعارف متميزة كانت تقدمها المدن الكبرى والمعابد الشهيرة للمهتمين بها والقائمين عليها.

ولعل أكبر إسهام لمصر القديمة فى إثراء الحضارة الإنسانية عامة، وتعليم الكبار خاصة - باعتباره التعليم الذى كان سائداً -هو اختراع اللغة المكتوبة، التى يتفق أكثر المؤرخين على أنها عرفت أول ما عرفت فى دلتا النيل، وذلك لبعد عهدها بقيام حياة حضارية مستقرة.[2]

ومن ذلك الحين انضم تعليم القراءة والكتابة - أو ما يسمى الآن بمحو الأمية الهجائى- إلى تعليم الكبار الحضارى الذى كانت تقوم به قصور الفراعنة والمعابد الكبرى.

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٣.

(٢) سيد إبراهيم الجيار: دراسات فى تاريخ الفكر التربوى، القاهرة، مكتبة غريب، بدون تاريخ، ص ٣٦.

تعليم الكبار فى الفكر الإغريقى

لقد تناول الإغريق التربية من زاوية فلسفية، وكانت الفلسفة محور اهتمام التربية وخاصة فى أثينا. ولم يتحمس الإغريق وعلى رأسهم أفلاطون لفكرة الديمقراطية السياسية التى لم تكن كافية فى نظرهم لبناء المواطن الصالح، فقد كان من الضرورى أن يترتب عليها حقوق سياسية وحريات أوسع تتصل بالنواحى الاجتماعية والاقتصادية.

ولا غرابة في ذلك، فقد كان التعليم مقصوراً على الأحرار فقط، كما كان للذكور فقط دون الإناث. وحق المواطنة مقصورا على الذكور فقط، فقد كان تقسيم فئات المجتمع إلى أحرار وعبيد صفة مشتركة عامة بين الولايات اليونانية.

ولقد ثار السفسطائيون على هذه التقاليد الموروثة، واتجهوا بالفلسفة نحو الإنسان بدلاً من الطبيعة. وذلك على اعتبار أن الإنسان هو معيار كل شيء، ولذلك وجهوا اهتمامهم إلى تربية الفرد ليكون حراً من التقاليد والمعارف التي تركها السلف. وبالتالى فإن جميع المسائل قابلة للمناقشة وخاضعة لأحكام الإنسان. كما يجب ألايتقيد الإنسان بقوانين جامدة تقليدية تحد من حرية المناقشة والجدل والنقد، ولذلك كانت فلسفتهم مثار ذعر للمحافظين.

فقد كانت تعاليمهم لا تركز على تعلم الحق بمقدار ماكانت تعلم التغلب على الخصوم، كما أن مبالغة بعضهم فى هذا الاتجاه سارت إلى الحد الذى أدى إلى نمو الفردية والأنانية. ومن أجل ذلك نهض أفلاطون بإنشاء «الأكاديمية» وهى مدرسة نظامية ليعارض بها تعاليم السفسطائيين. وأنشأ أرسطو «اللسيوم» لتعميق المفاهيم الفلسفية.[1]

ويمكن أن نلمح من خلال أدبيات السفسطائيين أنهم قد أسهموا بشكل أو بآخر فى إنشاء التعليم غير النظامى للكبار، وأخضعوا قضايا المجتمع بأسره للمناقشة والنقد ليتسق مع فلسفتهم الجديدة التى تركز على الإنسان الحر المشارك فى رسم

(١) المرجع السابق، ص ٥٤- ٥٥.

الصورة التى ينبغى أن يكون عليها المجتمع.. كما أنهم كانوا فى نفس الوقت سبباً فى إنشاء التعليم النظامى كرد فعل على ثورتهم ضد التقاليد الموروثة. كما يمكننا أن نلمح أن أفكار السفسطائيين هذه كانت البدايات المبكرة لما يعبر عنه الآن مفكرون كبار من أمثال باولو فرير، وإيفان ألتيش، ومالكوم نولز وغيرهم.

تعليم الكبار لدى الرومان

أما الرومان فقد ساروا فى اتجاه معاكس لما تضمنته جمهورية أفلاطون من إهمال لشأن البيت والأسرة فى التربية. فقد كان تعليم الأطفال والشباب يبدأ فى الأسرة، ويسير على أساس التقليد والمحاكاة. حيث كان الأب يقوم مقام المعلم، ويشرف بنفسه على جميع أعمال أولاده، ويعلمهم الحرفة التى يرتزقون منها، فكانت التربية المهنية وتعلم طباع الرومان ونظمهم هو الهدف الأسمى للتربية.

وكان على الشاب الروماني أن يقوم بالتقليد المباشر لوالده، وللشخصيات الرومانية القديمة والأشخاص الممتازين الذين رآهم فى الشارع وعلى منصات الخطابة.

كان التعليم هو الصورة البدائية لتعليم الكبار الذى يتم بدون أهداف مرسومة فى مؤسسات نظامية، ولكنه كان تعليماً براجماتياً يعلم أنماط السلوك الاجتماعى السائد وبعض المهن والحرف التى سيمتهنها الدارسون بعد إتقان مهاراتها والدخول فى عالم الكبار.

وظل هذا النوع من تعليم الكبار سائداً إلى أن ظهرت بدايات المدارس المنظمة التى تشبه إلى حد ما كتاتيب القرية المصرية، وكان ذلك قرب نهاية القرن الأخير قبل الميلاد. ومع ذلك فقد ظل تعليم الكبار على النحو السابق سائداً جنباً إلى جنب مع المدارس النظامية قروناً طويلة بعد ذلك، يعلم المهن والحرف والتقاليد والأعراف الموروثة.

تعليم الكبار فى العصور الوسطى

كان التعليم فى العصور الوسطى فى أوربا أرستقراطياً مقصورا على طبقة محدودة جداً هي الطبقة القادرة. لكن تعليم الكبار كان تعليماً غير منظم تقوم به الكنيسة لنشر رسالتها ودعم مكانتها. وقد وجدت فى التراث الإغريقى والرومانى عقبة معرقلة لجهودها، فقامت بتعديل بعض ذلك التراث، وأخذ ما يتفق منه مع وجهة نظرها. لذلك فقد أكدت أهمية الإيمان بالغيب.

وجعلت الإيمان سابقاً للمعرفة والفكر وضروريا له. وكان تعليم الكبار تقوم به الكنيسة عموماً كما تقوم به القبائل والعشائر لتدرس عاداتها وأعرافها ومهنها والحفاظ على مكانتها.[1]

فى هذه الفترة المسماة بالعصر الذهبى الإسلامى - ٧٥٠ -١٢٥٠م- فى النشاط التربوى لم يقتصر المسلمون على الدراسات الدينية، وإنما امتد اهتمامهم إلى دراسة اللهجات والتاريخ والقانون والاجتماع والأدب والفلسفة والطب والرياضيات والمنطق والتشريع والفن والعمارة.. إلخ. وكانت كل هذه الموضوعات مطروحة فى تعليم الكبار حسب الاهتمامات الخاصة بالدارسين والمعلمين سواء.

ويمكن تمييز فترتين متميزتين فى ذلك العصر الإسلامى الزاهر. الفترة الأولى شملت القرنين التاسع والعاشر الميلاديين، وكانت التربية كلها للكبار والصغار عملاً خيرياً وشأناً من شئون الأفراد. فقد كان يوجد التعليم حيث يوجد المدرس ويوجد الاهتمام دون سياسة رسمية معينة. أما الفترة الثانية فتشمل القرون الحادى عشر والثانى عشر والثالث عشر عندما أصبحت التربية مسئولية من مسئوليات الدولة، وأصبحت المدارس تسير وفق خطة معينة وفلسفة محددة.[2]

(١) المرجع السابق، ص ١١٥.

(٢) Nakosteen, M. History of Islmic Origins of Western Education, University of Colorado Press, 1964, P. 37

ويمكن القول – دون كثير من التجاوز– إن تعليم الكبار فى بداية العصور الوسطى الأوربية اختلف عنه بعد أن اتصلت أوربا بالمسلمين، فالتعليم كان من بداية العصور الوسطى تعليماً دينياً ذا بُـعد فلسفى يونانى، أما بعد ذلك فقد صار ذا بُـعد جديد... بُـعد إسلامى، جاء عن طريق اتصال أوربا بالحضارة الإسلامية التى استوعبت الكثير من الحضارات الأخرى وصهرتها فى بوتقتها الفكرية، فصارت ثروة علمية وتربوية لاينضب معينها، أكدت الاهتمام بالخصوصيات باعتبار أن العموميات ما هى إلا وصف لعدد كبير من الخصوصيات، كما أكدت التحليل والتفسير والنقد والتفكير، وضرورة أن يكون الفهم سابقا على الإيمان. مما حدا بتوماس الإكوينى المتأثر بابن رشد أن يحاول التوفيق بين الاتجاهين، فيؤكد التحليل فى الأمور المادية، والتعميم فى الأمور الدينبة والإلهية.

نضج تعليم الكبار فى العصر الحديث

إن التطور الذى حدث فى أدبيات علم الاجتماع والتغير الاجتماعى وعلم النفس، وفي تطوير المناهج وتقنيات النظم التعليمية، ووسائل الاتصال، وتصميم برامج التدريب وإعداد المواد التعليمية، كل هذا جعل علم تعليم الكبار يدخل فى مجالات كثيرة ومتنوعة، ويقدم للناس رؤى وتصورات جديدة، ويسهم فى عملية التحول الاجتماعى، ويرتبط بالتحديث وإشاعة روح الحرية والديمقراطية فى كل مكان.

لقد قام الدليل خلال الخمسين عاماً الأخيرة بعد الحرب العالمية الثانية، ومنذ انعقاد المؤتمر الدولى الأول عام ١٩٤٩ بالسينور بالدانمرك «على أن تعليم الكبار بأشكاله المتعددة قد أصبح عاملاً أساسياً فى عملية التنمية والتغير التاريخية فى كل أنحاء العالم وبخاصة فى العالم الثالث».[1]

---

(١) هـ. س بولا: تعليم الكبار: اتجاهات وقضايا عالمية، ترجمة عبد العزيز بن عبد الله السنبل، وصالح عزب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية، وتعليم الكبار، تونس، ١٩٩٣، ص١٣.

لقد أصبح تعليم الكبار اليوم ناضجاً بما يكفى لتحويله إلى علم قائم بذاته على المستويين النظرى والتطبيقى. وسنحاول فى الأجزاء التالية من الكتاب تحليل تعليم الكبار باعتباره مجالاً من مجالات الدراسة العلمية التخصصية، وذلك بكشف النقاب عن فلسفته الأساسية، وتطور أصوله النظرية، وصولاً إلى الممارسة الفعلية له، وإلى الرؤى المنهجية والمستقبلية.

تعليم الكبار الآن

اتفق كثير من المربين الآن على المفهوم الشامل لتعليم الكبار الذى يغطى كل الامتداد العمرى ابتداء من الأطفال الذين فاتتهم فرصة الالتحاق بالتعليم النظامى، مروراً بالشباب الموجود خارج المدارس، وصولا إلى المسنين والمتقاعدين وحتى أسرى الحرب والمسجونين والفقراء والمقهورين، والمعوقين والمصابين فى الحروب.. إلخ.

وسوف يغطى تعليم الكبار -بناء على ذلك- مجموعات كثيرة ومتنوعة، ولتحقيق أهداف كثيرة ومتجددة ابتداء من محو الأمية، إلى الإرشاد الزراعى، والإرشاد الغذائى، والإرشاد التنموى، والتربية السياسية، وتنظيم الأسرة، والإرشاد الصحى، والتوعية بقوانين العمل النقابى، والدفاع عن حقوق الإنسان،... وصولا إلى النضال من أجل تحقيق العدالة والحرية، وبعث الحياة فى التنمية المتردية فى البلاد الفقيرة، وعلاج الآثار المدمرة للتنمية المفرطة فى البلاد الغنية.[1]

وهكذا نرى أنه إذا كان تعليم الكبار كان موجودا، بل ومتطورا عبر العصور من المجتمعات البدائية إلى المجتمعات الإغريقية والرومانية، مروراً بالمجتمعات الإسلامية التى دفعته دفعة قوية إلى الأمام، حيث كانت العقائد والفلسفات والمهن والحرف والحكمة الجماعية تنتقل بواسطته عبر الأجيال- إذا كان كل ذلك قد سبق فى الماضى- فإن تعليم الكبار كمشروع هادف مصمم بصورة منهجية كأداة لتحقيق إنسانية الإنسان ولتنمية الموارد البشرية فى آن، لم يحدث إلا خلال الخمسين عاماً

(١) Unesco. Different Theories and Practices of Development, Paris, 1982.

الأخيرة منذ الحرب العالمية بصفة عامة، وبسبب النشاط المكثف لليونسكو ومؤتمراتها الأربع ابتداء من مؤتمر السينور ١٩٤٩، ومروراً بمونتريال ١٩٦٠، وطوكيو ١٩٧٢، وباريس ١٩٨٥، بصفة خاصة.

بيد أن هذا المفهوم الحديث لتعليم الكبار يجب أن يكون نسبياً، فيتسع ويضيق رأسياً وأفقياً، حسب نوعيات الفلسفات والعقائد والأنماط الثقافية المتنوعة، وحاجات الدارسين ونوعياتهم، والأهداف والمحتوى التعليميين، وطرائق وأساليب التدريس القديمة والحديثة، ومنهجية التعليم والاتصال عموماً.

مفهوم تعليم الكبار وبعض المفاهيم المصاحبة

لقد أدى تطور المفاهيم والنظريات إلى اختلاط مفهوم تعليم الكبار ببعض المفاهيم الأخرى مثل: «التعليم مدى الحياة» و «التعليم النظامى» .. إلخ. وسنلقى الضوء على بعض هذه المفاهيم بالقدر الذى يوضح علاقتها بتعليم الكبار.

يتوافق مفهوم «تعليم الكبار» بشكل كبير مع مفهوم «التعليم غير النظامى» الذى يعرف بأنه: «**نشاط تعليمى منهجى يجرى خارج إطار التعليم النظامى بغرض تقديم أنواع مختارة من التعليم إلى نوعيات خاصة من الدارسين الكبار أو الصغار**».[1]

ويتسق هذا المفهوم مع وظيفية تعليم الكبار، حيث إن غاية تعلم الكبار أن يكون وظيفياً، وأن يساعد الدارسين فى مواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية والعمل، ولذلك فهو أحياناً يأخذ شكل «التعليم المهنى، أو الثقافة الصحية، أو الإرشاد الزراعى، أو الثقافة الأسرية، أو إيقاظ وعى المحرومين بحقوقهم... إلخ.

ويدخل تعليم الكبار من خلال ما سبق فيما يسمى «بالتربية الأساسية» و«التعليم الأساسى للكبار»، أى تعليم الكبير المعارف الأولية كالقراءة والكتابة

(١) هـ. س. بولا: مرجع سابق، ص ٢٣.

والحساب، والمهارات الاجتماعية والجنائية التى تجعله قادراً على فهم المجتمع المحلى لتحقيق المشاركة والمسئولية فى المجتمع التى تسهم فى بناء الحياة اللائقة للإنسان كإنسان.

ويدخل تعليم الكبار داخل إطار مفهوم «التعليم مدى الحياة» الذى بدأ يشيع استعماله منذ عام ١٩٧٢، ومفهوم «التعليم مدى الحياة» شامل بحيث يتضمن التعليم المدرسى النظامى، والتعليم غير النظامى الذى سبق الحديث عنه، والتعليم العرضى الذى يحدث على امتداد عمر الإنسان كى يساعده فى تنمية حياته الشخصية والاجتماعية والمهنية. وبذلك فهو يشتمل على التعليم الذى يتم فى البيت والمدرسة والمجتمع المحلى ومكان العمل، وعن طريق وسائل الاتصال الجماهيرية وغيرها،[1] وكل ما يعمل على تحسين نوعية الحياة.

ويدخل تعليم الكبار داخل إطار مفهوم «التعليم المستمر» الذى يتشبث بدوره بروح التعليم مدى الحياة، حيث يؤكد أن أمام التعليم دوراً يؤديه أكبر من مجرد إكمال دور التعليم النظامى، فالتعليم المستمر من الناحية النمطية هو التعليم الذى يتواصل فى محيط نظامى ويؤدى إلى حدوث تعلم نظرى أكاديمى وتعلم مهنى تطبيقى. وقد أدخل البعض فيه برامج محو الأمية، والدراسات الإضافية التى يلحق بها الإنسان بعد تخرجه من التعليم النظامى. وهكذا يتواصل التطور فى مفهوم تعليم الكبار مع ظهور حاجات جديدة وظروف جديدة، ودارسين جدد، ومع اكتشاف أهداف تربوية جديدة، واكتشاف منهجية جديدة للتعليم والتعلم... وكل هذا يعنى أن الكلمة الأخيرة فى تطور مفهوم تعليم الكبار لم تصدر بعد.

---

(١) Unesco. Summary Repprt of the International Conference on Adult Education Elsinore Denmark 19-25 June 1949, Paris, P. 4-6

تطور أصول علم تعليم الكبار وأسسه الفلسفية

كان، ومازال، وسيظل تعليم الكبار متسماً بالصبغة العقائدية والفلسفية للمجتمع الذى يمارسه. والعقيدة الاجتماعية أو فلسفة المجتمع هى تصور المجتمع للألوهية، والكون، والإنسان، والحياة. وسواء كان هذا التصور متكاملاً أو غير متكامل، صحيحاً أو زائفاً، فإنه يصبغ تعليم الكبار فى المجتمع بصبغته، وباختلاف التصورات تختلف النظريات الموجِّهة والممارسات التابعة.

ويمكن مع قليل من التجاوز القول بأن التاريخ البشرى قد حكمته عقيدتان: عقيدة اليقين والإيمان الربانية، وعقيدة عدم المعرفة، أو الشك أو الإلحاد.

أما مدرسة الإيمان واليقين فهى ربانية الطابع، وقد استقت معظم تعاليمها من تعليم الله لآدم ثم للأنبياء والرسل من بعده عامة، مروراً بنوح وإبراهيم وموسى وعيسى، وختاما بمحمد عليهم الصلاة والسلام، كما سبق أن رأينا.

وهذه المدرسة هى أساس المدرسة الإنسانية عموماً فى التربية وفى تعليم الكبار؛ لأنها تؤمن بأن الله واحد، وأنه خالق كل شىء ومنظم كل شىء، وأن الإنسان عبد الله وسيد الكون، وأن الكون قد خلقه الله ونظمه على نحو يعين الإنسان فى عبادته لله وفى عمارة الأرض وفق منهج الله. وأن الحياة الدنيا هى دار العبادة ومجال تنفيذ المنهج، وأن الحياة الدنيا تفضى بكل إنسان إلى أول منازل الآخرة وهو الموت الذى به ينتقل الإنسان إلى الحياة الآخرة فيثاب أو يعاقب على قدر ما عمل فى الدنيا وفق منهج الله.

هذه المدرسة قد انعكست تصوراتها فى تعليم الكبار، فركزت على الحفاظ على استقامة فطرة الله فى الإنسان وعلى ضميره اليقظ وعقله الواعى. كما ركزت فى نفس الوقت على تسليح الإنسان بالعلم، وعلى اكتسابه لمهارات الإتقان فى العمل على اعتبار أن هذه الأمور هى عدة الإنسان للعبادة ومقتضياتها من عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

أما المدرسة الفلسفية الثانية فهى مدرسة عدم المعرفة التى كانت تتمثل فى المجتمعات البدائية والتى كانت تعبد الطيور الجارحة أو الحيوانات المفترسة، وفى موقف

إبراهيم قبل الوصول إلى اليقين عندما رأى القمر بازغاً قال: هذا ربى.. ثم رأى الشمس أكبر من القمر فقال: هذا ربى هذا أكبر. وكما تتمثل أيضاً فى المجتمعات التى صنعت تماثيل للآلهة مثل إله الحب، وإله الحرب، وإله النماء، وإله الحصاد..إلخ وصولا إلى تلك التى آمنت بأنه لا إله موجود والحياة مادة.

هذه المدرسة كان تقديرها للإنسان أقل من الأولى، وجعلت الإنسان فى صراع دائم مع الطبيعة من حوله، ورأت الحياة ميلادا وموتا. ومهمة الإنسان فيها التكيف مع المجتمع والبيئة. والحياة صراع، والبقاء للأقوى، وهى فرصة على كل فرد أن يقتنص من لذاتها بقدر ما يستطيع، فلا شىء قبلها ولا شىء بعدها.

وقد أنتجت لنا هذه المدرسة على مدى التاريخ أمساخاً مشوهة من الحكام والقادة والجنود هم عبارة عن آليات بشرية كما يقول القرآن الكريم: **﴿لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل﴾**. فهم لا يتورعون فى سبيل أمتار من الأرض أن يهدموا المدن على رءوس أصحابها، وأن يقتلوا الشيوخ والعجائز، وأن يغتصبوا النساء، وأن يسحقوا الأطفال بدباباتهم وبأرجلهم الغليظة ويقذفوا ببقاياهم فى المصارف وفى مجارى المياه!!.

ومهمة التعليم فى هذه المدرسة انتقال الخبرة الإنسانية عبر الأجيال، ومساعدة الإنسان للتكيف مع المجتمع والبيئة، وإجادة العمل، وكثرة الإنتاج، والصراع مع العوامل البيئية والطبيعية..إلخ.

وهكذا تحول الإنسان .. عبد الله وسيد الكون إلى جزء فى المعادلة الاقتصادية. فتحول التعليم إلى مثير واستجابة، وتحول المجال إلى متغيرات مستقلة وأخرى تابعة، وأصبح جل همه هو التحصيل، والدرجات، والفاعلية، والأهداف السلوكية والإجرائية، وأصبح الاستثمار الأمثل هو استثمار رأس المال البشرى!.

المجتمعات الإنسانية الأولى

لقد كانت موجهات المدرسة الثانية هى التى تحكم الممارسة التربوية فى المجتمعات البدائية. فقد كان تعليم الأطفال والمراهقين فى معظم المجتمعات البدائية

عملية اجتماعية لإقدارهم على الإنتاج وعلى التكيف مع البيئة الاجتماعية والمادية المحيطة.

وكان تعليم الكبار تعليماً براجماتياً يعلم أنماط السلوك الاجتماعى السائدة وبعض المهن والحرف الى سيمتهنها المراهقون بعد إتقان مهاراتها والانتظام فى عالم الكبار.

تطور الأصول فى المجتمع الإغريقى

كان الإغريق الأوائل يسيرون غالباً على نهج المجتمعات البدائية فى المعتقدات الخاصة بالآلهة، فتصوروا أنها خلقت الأرض، وتحكمت فى الظواهر والأحداث التى توجد عليها. وفسروا مختلف الظواهر التى تحدث فى الطبيعة من حولهم على أنها من أعمال الآلهة. ومن ذلك صورة أبولو وهو يقود عربة الشمس عبر السماء كل يوم، وزيوس الذى يثير الرعد أثناء العواصف... إلخ.

وظهر أفلاطون فى القرن الرابع قبل الميلاد بفلسفته الثنائية. وكان إله أفلاطون منزها عن الإدراك، فمن كماله أنه لا يدرك إلا ذاته. وكان العالم فى نظره عالمين عالم المثل الثابتة والأفكار الخالدة الدائمة للأمور المادية والعقلية والخلقية، وعالم المادة الذى هو أطلال وظلال لعالم المثل. وهذا الأخير عالم متغير ومضطرب.

واهتم أفلاطون بتأكيد صفة الثبات والدوام للعالم الواقعى فى نفوس المتعلمين فالثبات والدوام هو صفة السياسة والاقتصاد والاجتماع. فالعدل فى نظره هو الحفاظ على الوضع القائم. والفرد العادل هو الذى يوضع فى المكان الذى أعدته له الطبيعة منذ مولده. والمجتمع العادل هو الذى يتميز بالثبات ويحافظ على أوضاع الأفراد فيه بحكم انتسابهم إلى معادنهم الأصلية. فالطبيعة الإنسانية تتحدد بصورة نهائية بالوراثة، وهى ثابتة وجامدة منذ الميلاد!.

وقد تأثر أرسطو بالفكر الفلسفى لأفلاطون إلى حد كبير، فقد كان من كمال إلهه أنه لا يدرك حتى ذاته! لكنه اهتم بالعلوم الطبيعية والبيولوجية. ورأى أن الكون يتكون من «صورة» و«مادة» لكنهما مرتبطان ببعضهما البعض. فالوجود المادى

للأشياء لا يكون إلا عندما تتحد الصورة مع المادة. لذلك فهو لم يؤمن بوجود عالمين منفصلين فى وجودهما كما فعل أفلاطون.

وكان كل من أفلاطون وأرسطو يرى أن العقل هو الأعلى فى الطبيعة الإنسانية. وأن الجسم سجن يحتوى على العقل. وأنه - بناء على ذلك- لا يمكن تحصيل المعرفة اعتماداً على الحواس. وأن مهمة التربية تنمية العناصر العليا فى الطبيعة الإنسانية، وهى ملكة التفكير المجرد التأملى. وأن المعرفة الحقه تأتى من العالم المثالى الذى يحتوى على الأفكار الثابتة الخالدة.

والتعلم وفقاً لهذا لا يحدث عن طريق الخبرة الحسية، بل عن طريق التأمل وتذكر الروح ما كانت تعرفه قبل ارتباطها بالجسم الناقص الفانى. فالتعليم السليم -إذن- هو التدريب العقلى الصارم بمساعدة الفلسفة والرياضيات.

وللأسف فقد ساد هذا المفهوم العقلى عملية التربية والتعليم فى كثير من بقاع الدنيا حتى العصر الحديث. فعلى الرغم من أن البحث العلمى للطبيعة الإنسانية لم يتوقف حتى يومنا هذا فإن التيار الأساسى للحياة العقلية كان يسير فى اتجاه الفلسفة الأفلاطونية حتى العصر الحديث. وينسب إلى أفلاطون عدم اهتمام التربية بالعلم خلال مراحل طويلة من التاريخ الإنسانى، وخاصة بعد أن أيدت الكنيسة المسيحية فلسفته ونهجت منهجه فى تفسير الأشياء وعلاقة الإنسان بها[1].

فى هذا المجتمع الطبقى المحكوم بالفلاسفة، والمقسم إلى طبقات من الأحرار والعبيد، كان حق المواطنة قاصراً على الذكور دون الإناث. وكان التعليم لا يظهر إلا لحاجة ماسة كتخريج الحكام والساسة، وإعداد الكهنة وخدمة المعابد. وكان التعليم مقصورا على الأحرار دون العبيد فى معظم الولايات الإغريقية.

وقد تأثرت مجتمعات كثيرة على طول التاريخ البشرى بهذا المجتمع الإغريقى الطبقى؛ فما تزال توجد على أرض البسيطة اليوم مجتمعات تخاف انتشار التعليم وتباعد بين التعليم عامة وتعليم الكبار خاصة وبين السياسة، وذلك خوفا من إثارة

(١) انظر: سيد إبراهيم الجيار، مرجع سابق، ص ٤٣-٥٢.

وعى المواطنين، وإدراكهم لأوضاعهم الاجتماعية الظالمة ولحقوقهم الضائعة ولحريتهم المسلوبة، ولمجتمعهم المقهور.

ثورة السفسطائيين ضد القهر

ثار السفسطائيون على التقاليد والعادات الموروثة، واتجهوا إلى تربية الفرد ليكون حراً من التقاليد والمعرفة التى تركها السلف. وجعلوا الإنسان هو معيار كل شىء. وكان هذا اتجاهاً جديداً فى الفلسفة الإغريقية جعلت موضوعها الإنسان بعد أن كانت تتجه إلى الطبيعة. وبالتالى فإن كل شىء قابل للمناقشة، وخاضع لأحكام الإنسان، ويجب ألا يتقيد الإنسان بقوانين جامدة أو تقليدية تحد من حريته فى المناقشة وحرية النقد.

وقد كان السفسطائيون مثار ذعر للمحافظين، فقد بالغ بعضهم إلى الحد الذى أدى إلى نمو الفردية والأنانية وظهور النزعة الفردية، الأمر الذى أدى إلى إنشاء المدارس النظامية بدءا بأكاديمية أفلاطون وليسيوم أرسطو كما سبق أن أوضحنا[1].

الروحية والمادية فى العصر الرومانى

تنازعت المدرستان الروحية والمادية التربية الرومانية بشكل واضح. فقد قام على صياغة المعتقدات الخاصة بطبيعة العالم، وعلاقة الإنسان بالطبيعة نفر من الرومان أتباع الفلسفات الإغريقية، واتفقت الاتجاهات الغالبة للفكر الرومانى مع مثالية أفلاطون. كما تأكدت الصفة الدائمة المطلقة للأمور الروحية وميزتها عن الصفة الانتقالية المتغيرة لشئون الحياة اليومية، وكان للرواقية - الذين يتخذون المعابد مقراً للدراسة - والأفلاطونية الجديدة أثرها فى تقوية الاتجاه المثالى بين طبقات المفكرين، وترى الرواقية أن الفرد يجب أن يوجه حياته بنظام صارم دون الاهتمام بمطالب الحياة المادية. وأن كمال الإنسان أمر لا يصل إليه الفرد إلا بالعفة والقناعة.

وكان يقابل هذا الاتجاه ويعاكسه المدرسة المادية، ومن أهم أنصارها الشاعر الرومانى لوكريتس «وكان يرى أن العالم يتكون من ذرات فى الفضاء، ولا توجد

---

(١) المرجع السابق، ص ٥٤-٥٦.

سلطة إلهية أو روحية تتحكم فى المصير الإنسانى، وأنه لا توجد حياة بعد الموت. ودحض النظرة الرواقية والأفلاطونية التى تعتقد فى الروح إذ أصر على أن الروح فانية مثلها مثل الجسد، ومن ثم ليس هناك حاجة للخوف من الموت أو الإعداد له. ولهذا فعلى الإنسان أن يتمتع بلذات الحياة إلى أقصى درجة دون الاهتمام بالعقاب فى الآخرة...»[1].

وبهذا المذهب بشر لوكريتس بهذه الإلحادية فى أشعاره التى استوحتها المدرسة الوضعية بعد عزل الكنيسة عن الحياة الاجتماعية فى نهاية العصور الوسطى.

الاتجاه الروحى فى العصور الوسطى

وهكذا نرى أن الإغريق قد عززوا الاتجاه الثنائى بين الجسم والروح وأعلوا من شأن الروح والعقل. إلى أن جاء الرومان لنرى الرواقيين والأفلاطونيين الجدد قد رفعوا قيمة الروح، بينما وقف الأبيقوريوين – نسبة إلى أبيقور الذى كان يرى أن اللذة غاية الحياة الإنسانية– ليرفعوا من قيمة الجسم وينكروا الروح إلى أن انتهت هذه المشكلة على يد المسيحية بتأثير السيد المسيح عليه السلام.

وعلى الرغم من تأييد الكنيسة المسيحية لفلسفة أفلاطون، وانتهاجها منهجه فى تفسير الأشياء وعلاقة الإنسان بها. وبالرغم من اعتماد المسيحيين فى ذلك الوقت على الفلسفة الإغريقية عموماً، «فإنها خالفتها فى تأكيد العقل والتفكير، وأكدت الدور الخلقى والعاطفى للإيمان ضد قدرة الذكاء الإنسانى على تحقيق السعادة، وأكدت أيضاً أن السعادة الحقيقية سوف تكون فى العالم الآخر، أو عالم الروح، وليس فقط فى العالم الحاضر أو الحياة الحاضرة، وهى المادة والأشياء. والدافع الأصلى للخلق الطيب ليس فى التفكير الإنسانى أو رخاء المجتمع الإنسانى وإنما فى القوة والسلطة التى تأتى من الاعتماد على الرب، والاعتقاد فى العدالة والسلم اللذين يأتيان فى العالم الآخر بعد الموت.

---

(١) المرجع السابق، ص ٧٨.

«وفى ضوء كل هذا تغير مركز السلطة الخلقية من التقاليد الكلاسيكية للإغريق والرومان إلى التقاليد المسيحية فى العصور الوسطى[1]، وتغيرت معظم النظريات التربوية والممارسات التعليمية عموماً وتعليم الكبار على وجه الخصوص - باعتباره لون التعليم الذى كان سائدا فترة من الزمن، ثم ما لبث الوضع أن تغير فى اتجاه المدرسة المادية الإلحادية بانتشار نفوذ الإمبراطوريات القديمة فى العالم وخاصة الإمبراطورية الرومانية والإمبراطورية الفارسية.

التصور الإسلامى

نمّى الإسلام الفكرة المسيحية الأصيلة وأكملها. كما طورت الوضعية الحديثة فكرة لوكريتس المادية الإلحادية.

لذلك فلا غرابة أن نجد علم النفس فى التصور الإسلامى يتصادم تصادماً مباشراً مع التصور النفسى للوضعية السلوكية، لاختلافهما فى المصدر وفى الغاية[2].

الإسلام بدأ فى مكة، وبدأ بالكبار. وكان الهدف مزدوجاً: أن يتعلم الكبار «التصور الاعتقادى» الإسلامى ويستقر فى قلوبهم وعقولهم أولا، ثم يتعلموا بعد ذلك «التصور الاجتماعى» المنبثق عن التصور الاعتقادى، وعلى هذا وذاك يبنون المجتمع المتحضر الإسلامى.

ولقد قضى الرسول -ﷺ- ثلاث عشرة سنة من فترة البعثة وهو يجاهد فى سبيل تثبيت «التصور الاعتقادى» الإسلامى فى نفوس الفئة المؤمنة. ثم هاجر الرسول والمسلمون إلى المدينة وهناك قضى الرسول -ﷺ- عشر سنوات وهو يحوّل التصور الاعتقادى إلى تصور اجتماعى ويبنى مجتمع المدينة على هذا الأساس.

أهمية فهم الكبار للتصور الإسلامى

إن فهم الكبار المكلفين لطبيعة التصور الإسلامى مسألة ضرورية لأسباب كثيرة أهمها ما يلى:

(١) المرجع السابق ص ٧٩.

(٢) الفقرات التالية منقولة من بحث «المضامين الإسلامية لتعليم الكبار» مرجع سابق، ٣٨- ٤٩.

أولا: أنه لابد للكبير من تفسير شامل للوجود يتعامل على أساسه مع هذا الوجود. فلابد أن يفهم حقيقة الألوهية، وحقيقة الكون، وحقيقة الإنسان وحقيقة الحياة، وما بينها جميعا من ارتباطات.

ثانيا: لابد للكبير أن يعرف حقيقة مركز الإنسان فى هذا الوجود الكونى، وغاية وجوده الإنسانى، وحدود اختصاصاته، وعلاقته بخالقه، وخالق الكون جميعاً.

ثالثاً: أنه بناء على فهم الكبير لذلك التفسير الشامل للوجود، وعلى فهمه لحقيقة مركزه فيه، ولغاية وجوده الإنسانى، يتحدد منهج حياته، ونوع النظام الاجتماعى الذى يحقق هذا المنهج، والفرق بينه وبين المناهج الأرضية والبشرية الموضوعة.

رابعاً: لابد للكبير من أن يعرف أن الإسلام إنما جاء لينشئ أمة ذات طابع خاص منفرد. وهى فى الوقت ذاته أمة جاءت لقيادة البشرية، وتحقيق منهج الله فى الأرض. وإدراك الكبير المسلم لكل هذا هو الذى يكفل له أن يكون عاملا إيجابيا صالحا فى بناء هذه الأمة، وقائدا وموجها فى عملية البناء والترقية.

وباختصار فإنه لابد للكبير كى يستقر على قرار فى أمر هذا الكون وفى أمر نفسه وفى غاية وجوده، وفى منهج حياته من فهم حقيقتين أساسيتين متلازمتين للحياة البشرية وللنفس الإنسانية فى كل حال وزمان.

الحقيقة الأولى– أن الإنسان بفطرته لا يملك أن يستقر فى هذا الكون الهائل ذرة تافهة ضائعة؛ فلابد له من رباط معين بهذا الكون، يحدد له مكانه، ويضمن له الاستقرار فيه. فلابد له إذن من تصور اعتقادى يفسر له ما حوله، فهو ضرورة فطرية وشعورية.

الحقيقة الثانية– هى أن هناك تلازما وثيقاً بين التصور الاعتقادى الإسلامى وبين طبيعة النظام الاجتماعى الإسلامى، فالنظام الاجتماعى هو فرع عن التفسير الشامل لهذا الوجود ولمركز الإنسان ووظيفته فيه، ولغاية الوجود الإنسانى كله. وكل

نظام اجتماعى لا يقوم على أساس هذا التفسير، هو نظام مصطنع لا يعيش. وإذا عاش فترة شقى به الإنسان، ووقع التصادم بينه وبين الفطرة الإنسانية حتماً. كما حدث أخيراً لبلاد الكتلة الشرقية.

فالتلازم الوثيق بين طبيعة التصور الاعتقادى الإسلامى، وبين النظام الاجتماعى هو إذن ضرورة تنظيمية، كما أنه ضرورة شعورية[1].

«إن الإسلام وهو يتولى تنظيم الحياة الإنسانية جميعاً لم يعالج نواحيها المختلفة جزافاً. ولم يتناولها أجزاء وتفاريق. ذلك أن له تصوراً كليا متكاملاً عن الألوهية والكون والحياة والإنسان، يرد إليه كافة الفروع والتفصيلات؛ ويربط إليه نظرياته جميعا وتشريعاته وحدوده، وعباداته ومعاملاته؛ فيصدر فيها كلها عن هذا التصور الشامل المتكامل، ولا يرتجل الرأى لكل حالة، ولا يعالج كل مشكلة وحدها فى عزلة عن سائر المشكلات[2].

ومعرفة هذا التصور الكلى للإسلام تيسر للكبير فهم أصوله وقواعده وتسهل له أن يرد الجزئيات إلى الكليات، وأن يتتبع فى وضوح ويسر عمومياته واتجاهاته، ويلحظ أنها متشابكة متكاملة، وأنها كل لا يتجزأ، وأنها لا تعمل عملا مثمرا للحياة إلا وهى متكاملة الأجزاء والاتجاهات.

وطريق الباحث فى الإسلام أن يتبين أولاً تصوره الشامل عن الألوهية والكون والحياة والإنسان، قبل أن يبحث عن رأيه فى الحكم أو رأيه فى الاقتصاد، أو رأيه فى علاقات الأمم والأفراد، أو رأيه فى التربية، أو رأيه فى الثقافة والحضارة، والعلم والفن والأدب... إلخ، فإنما هذه فروع وجزئيات تصدر عن ذلك التصور الكلى، ولا تفهم فهما صحيحا عميقا بدونه.[3]

(١) سيد قطب: خصائص التصور الإسلامى ومقوماته، الطبعة الشرعية السابعة، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣م، ص ٥-٦.

(٢) سيد قطب: العدالة الاجتماعية فى الإسلام، بيروت. دار الشروق، الطبعة الشرعية التاسعة، ١٤٠٣- ١٩٨٣م، ص ٢٠.

(٣) المرجع السابق.

وقد تناول الإسلام طبيعة العلاقة بين الخالق والخلق؛ وطبيعة العلاقة بين الإنسان ونفسه؛ وبين الفرد والجماعة؛ وبين الفرد والدولة؛ وبين الجماعات الإنسانية كافة وبين الجيل والأجيال. ورد ذلك كله إلى تصور كلى جامع، ملحوظ الخطوط فى سائر الفروع والتفصيلات[1].

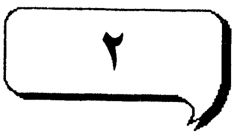
وإذا كان المجتمع الإسلامى لا يمكن أن يكون إسلامياً حقاً إلا إذا سار هذا التصور الاعتقادى فيه كسريان الدم فى شرايين الجسم، والروح فى الجسد، فإن هذا ينطبق بالتالى على مناهج تربية الصغار والكبار فى هذا المجتمع بل ويتحقق بواسطته.

إن لكل نظام من نظم التربية والتعليم روحاً وضميراً كالكائن الحى، وروح النظام التربوى وضميره هما ظل لعقائد واضعيه وتصورهم الكلى للألوهية والكون والإنسان والحياة. إن روح النظام التعليمى وضميره يسيران فى هيكله كله، ويمنحانه شخصية مستقلة، ويمنحان الخبراء فيه من قوة الاجتهاد ومهارة النقد والتقويم ما يستطيعون به التمييز بين النافع والضار، والعمل بمبدأ «خذ ما صفا ودع ما كدر»[2].

إننا عندما نبنى منهج تعليم الكبار على أساس التصور الإسلامى الذى تحدده طبيعة التصور الاعتقادى الإسلامى وطبيعة التصور الاجتماعى الإسلامى المنبثق عنه، فإننا نهدف إلى تثبيت الخصائص والمقومات التى تحدد الملامح الربانية لهذا المنهج وتميزه عن غيره من المناهج البشرية المحيطة به، وبذلك يحافظ منهج تعليم الكبار على المجتمع الإسلامى من الذوبان فى المجتمعات الأخرى التى جاء هو أصلاً لهديها وقيادتها إلى الله.

(١) من أجل البحث المفصل فى هذا التصور، انظر: سيد قطب، مقومات التصور الإسلامى، القاهرة، دار الشروق، ط ٤، ١٤٠٨ هـ- ١٩٨٨م.

(٢) أبو الحسن الندوى: الصراع بين الفكرة الإسلامية والفكرة الغربية، الكويت، دار القلم، ١٩٨٥، ص١٧٠.



الفصــل الثانى

طبيعة المعرفة وأسس المنهج



طبيعة المعرفة وأسس المنهج

الحديث عن طبيعة المعرفة يعنى الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

١ – ما مصادر المعرفة؟

٢ –كيف يعرف الإنسان؟ أو ما كيفية المعرفة؟

٣– ما مهمة المعرفة للحياة والمجتمع؟

الإجابة عن السؤال الأول: ما مصادر المعرفة؟ تعنى ضرورة التعرض للرؤى الفلسفية المختلفة للألوهية والكون. فالرؤية التى تؤمن بالله الواحد الخالق لكل شيء، تجعل الوحى هو المصدر الأول للمعرفة، وتجعل الكون مصدراً ثانيا للمعرفة التى لاتتم إلابإرادة الله. والإسلام خير شاهد على هذا التصور.

وهناك من الرؤى من يؤمن بوجود الله، لكنه يعزله فى ملكوت السماء، ولا يجعل له –سبحانه – دخلا فى تصريف ملكوت الأرض. وهنا يصير الوحى مجرد مصدر من مصادر المعرفة التى تتم بإرادة الإنسان وحده، دون دخل لإرادة الله، وتجعل المصدر الرئيسى للمعرفة هو الكون، والعلمانية مثال صادق لهذه الرؤى.

وهناك من الرؤى من لا يؤمن بوجود الله أصلا، ويرى أن الحياة مادة، ويرى أن الكون هو فقط هذا الكون المشهود بمفرداته المرئية المحسوسة! وينكر الكون الغيب ابتداء بالروح وانتهاء بمفردات الملأ الأعلى ! وهذه الرؤى لا تؤمن إلا بمصدر واحد للمعرفة هو المادة فى صورها المختلفة ! والماركسية أبرز مثال على ذلك.

إذن فالإجابة عن السؤال الأول: ما مصادر المعرفة؟ تقتضى تحديد أساسين هامين من أسس بناء منهج التربية، هما – على الترتيب فى الأهمية والأولوية:

١ – حقيقة الألوهية فى التصورات الفلسفية المختلفة.

٢– حقيقة الكون فى التصورات الفلسفية المختلفة.

وللإجابة عن السؤال الثانى: كيف يعرف الإنسان؟ أو كيف يحدث التعلم للإنسان؟ يقتضى هذا بيان حقيقة الإنسان فى التصور الإسلامى وفى التصورات الأخرى، وبيان حقيقة فطرته، وطبيعته الإنسانية. وبيان حقيقة النفس فى التصور الإسلامى وفى التصورات الأخرى، ثم بيان مطالب النمو وحاجاته، مع التركيز على طبيعة الإنسان الكبير وحاجاته ومطالبه وأثر كل ذلك فى برامج تعليم الكبار.

وعلى هذا فإن الإجابة عن هذا السؤال الثانى فى طبيعة المعرفة: كيف يعرف الإنسان؟ أو كيف يحدث التعلم؟ تقتضى تحديد الأساس الثالث من أسس بناء منهج تعليم الكبار، ألاوهو:

٣- حقيقة الإنسان، من حيث: مصدره، ومركزه فى الكون، ووظيفته فى الحياة، وغايته.

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما مهمة العلم والمعرفة لكل من الإنسان والمجتمع والحياة؟ يقتضى الأمر بيان طبيعة المجتمع فى التصور الإسلامى وفى التصورات الأخرى، وبيان أهم المعايير التى تحكم سلوكيات الأفراد فيه، وتحكم نوعيات الروابط والصلات والنظم الاجتماعية والمؤسسات، وتوجهها جميعا إلى غاياتها المنشودة، ومثلها المرجوة. كما يقتضى هذا بيان نوعية الموجهات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، والفنية والأدبية، والتربوية، والإعلامية.. إلخ، وبيان العلاقة بين العلم والمعرفة، وأهميتهما فى بناء المجتمع، وبيان العلاقة بين الثبات والتغير، وبين التربية والتغير الاجتماعى والتقدم الحضارى.. إلخ.

وهكذا نكون قد وصلنا إلى الأساس الرابع والأخير من أسس بناء منهج التربية للكبار والصغار على السواء، مع التركيز بالطبع على دور الكبار فى هذا السياق، وهذا الأساس هو:

٤- حقيقة الحياة والمجتمع من حيث: العقيدة والموجهات، والروابط والصلات، والنظم والمؤسسات، والعلم والمعرفة ودورهما الفاعل فى كل ذلك.

هذه الأسس الأربعة السابقة تمثل التصور المعرفى والتصور الاعتقادى الفلسفى للإنسان والمجتمع والحياة. فهى تمثل التفسير الشامل للوجود الذى يتعامل الإنسان على أساسه مع هذا الوجود. وبما أن المنهج نظام تربوى اجتماعى، فإن المناهج التربوية تختلف باختلاف النظم الاجتماعية وتصوراتها الاعتقادية والفلسفية للألوهية، والكون والإنسان والحياة.

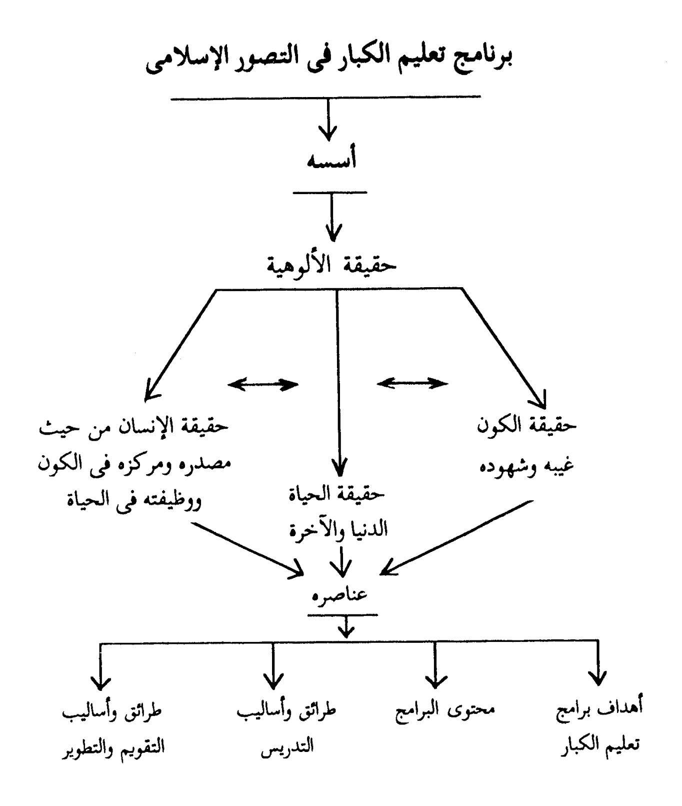
وعلى هذا فإن الممارسة المنهجية التى تتمثل فى أهداف المنهج ومحتواه، وطرائق وأساليب تدريسه، وطرائق وأساليب تقويمه وتطويره، تختلف هى أيضا باختلاف حقائق التصور الفلسفى الاعتقادى الأربعة السابقة، التى تمثل أسس المنهج، والتى تختلف من مجتمع إلى آخر.

من العرض السابق لطبيعة المعرفة، يتضح لنا أن للمنهج – وفقا لطبيعة التصورات الفلسفية والاعتقادية المختلفة – أسسا أربعة هى:–

– التصور الاعتقادى لحقيقة الألوهية
– التصور الاعتقادى لحقيقة الكون
– التصور الاعتقادى لحقيقة الإنسان
– التصور الاعتقادى لحقيقة الحياة

إن هذه الحقائق الأربع والعلاقات والارتباطات بينها تمثل أساس التصور الاعتقادى الإسلامى وأساس التصرر الاجتماعى المنبثق عنه، كما أنها تمثل الأسس الفلسفية لمنهج تعليم الكبار. إن الكبير لا يملك أن يعيش حياة إسلامية صحيحة دون فهم هذا التصور والإيمان به، والعمل بمقتضاه؛ لذلك فإن هذا التصور بشعبه الأربع: الله، الكون، الإنسان، الحياة، هو القاعدة والأساس الذى ينبغى أن تبنى عليه برامج تعليم الكبار فى التصور الإسلامى (انظر الشكل المرفق).[1]

(١) انظر: على أحمد مدكور، منهج التربية أساسياته ومكوناته، القاهرة، الدار الفنية، ١٤١٣هـ – ١٩٩٣م، ص ٢٥.



برنامج تعليم الكبار فى التصور الإسلامى
أسسه
حقيقة الألوهية
حقيقة الكون غيبه وشهوده
حقيقة الحياة الدنيا والآخرة
حقيقة الإنسان من حيث مصدره ومركزه فى الكون ووظيفته فى الحياة
عناصره
أهداف برامج تعليم الكبار
محتوى البرامج
طرائق وأساليب التدريس
طرائق وأساليب التقويم والتطوير

الأساس الأول

حقيقة الألوهية

حقيقة الألوهية حقيقة إيجابية فاعلة فى الكون والإنسان والحياة. «فالتصور الإسلامى يبدأ من الحقيقة الإلهية التى يصدر عنها الوجود كله، ثم يسير مع هذا الوجود فى كل صوره وأشكاله وكائناته وموجوداته، ويعنى عناية خاصة بالإنسان – خليفة الله فى الأرض – فيعطيه مساحة واسعة من الصورة، ثم يعود بالوجود كله مرة أخرى إلى الحقيقة الإلهية التى صدر عنها، وإليها يعود.

والتصور الإسلامى «فى هذه الجولة الواسعة من الله وإليه، يشمل كل دقائق الكون، لا يغادر منها شيئاً يقع فى محيطه، سواء منها ما تدركه الحواس وما لاتدركه، وما يدركه العقل بوعيه، وما تدركه الروح فيما وراء الوعى. ويشمل كل نشاط الإنسان وكل طاقاته. سواء نشاطه المادى ونشاطه الروحى. وسواء حياته الاقتصادية والاجتماعية والفكرية، وسواء عمله فى الحياة الدنيا وفيما وراء هذه الحياة». [1]

أما الحقيقة الإلهية فى الفكر الأفلاطونى والأرسطى فأمرها غريب، فإله أفلاطون وإله أرسطو لا عمل لهما ولا إرادة ! وإذا كان أرسطو يرى أن من كمال إلهه ألا يشعر إلا بذاته، وألا يفكر إلا فى ذاته، فإن أفلاطون يزعم أن من كمال إلهه «الأحد» ألا يشعر حتى بذاته، لأنه يتنزه عن ذلك الشعور !

وقد أثر هذا اللون من الفلسفة فيما يتصل بالحقيقة الإلهية على المدارس الفكرية والتربوية التى أتت بعد أفلاطون وأرسطو. فتوماس الإكوينى المتأثر بأرسطو، وهو أحد أبرز المؤسسين للفلسفة الواقعية المدرسية، قد شارك فى إقامة هذه الفلسفة على الاعتراف بكل من الطبيعة، والقوة الخارقة للطبيعة ممثلة فى الإله الذى خلق الوجود. فهذه فلسفة ذات طبيعة ثنائية بين الإله والطبيعة ! فلكل منهما صفات

---

(١) محمد قطب: منهج الفن الإسلامى، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٣هـ ١٩٨٣م، ص ١٦.

خاصة به لا تنسب إلى الآخر، فالزمان والمكان والتغير والنمو من خصائص الحوادث الطبيعية، فى حين أن الأزلية، وعدم التغير، وعدم التقيد بالزمان والمكان من خصائص الإله![1]

فإذا كانت وظيفة مناهج التربية - فى التصور الإسلامى للحقيقة الإلهية - هى أن تغرس فى المتعلم الإيمان بالله - ذاتاً وصفاتٍ - والإيمان بمنهج الله للكون والإنسان والحياة، وأن توصل هذا المتعلم إلى درجة كماله التى تمكنه من المساهمة فى تنفيذ منهج الله فى الحياة- إذا كان ذلك فى التصور الإسلامى، فإن سلبية الإله فى التصور الأفلاطونى الأرسطى، والازدواجية بين الإله والطبيعة لدى تلاميذ المدرسة الواقعية المدرسية... بالإضافة إلى عوامل أخرى - كان كل ذلك هو الخطوة الأولى نحو فصل حقيقة الحياة عن الحقيقة الإلهية.. وفصل الدين عن الحياة، وظهور النظام «العَلمانى» الغربى، هذا النظام الذى يقوم على أساس فصل الدين عن الحياة، وأن لله ملكوت السماء، وللإنسان ملكوت الأرض، وأن ما لقيصر لقيصر وما لله لله !

وعلى ذلك الأساس قامت معظم الدراسات النفسية ودراسات الأصول التربوية فى الغرب. وجاءت النظرية الموسوعية غير بعيدة عن هذا التصور للحقيقة الإلهية. فالحقيقة الإلهية هى إحدى مكونات الكون ! مع الطبيعة والإنسان! وأصبح من مهام التربية الأساسية فى النظرية البراجماتية تكييف المتعلم مع البيئة والطبيعة من حوله، لا على أساس أنهما من خلق الله، بل على أساس أن الطبيعة خالقة. ومن مهام التربية أن يفهم المتعلم القوانين التى تحكم العالم المادى من حوله، لا على أساس أن هذه القوانين نواميس وسنن خلق الله الكون عليها، وإنما على أساس أن الطبيعة هى صانعة قوانينها ! فإدراك الحقائق والقوانين العلمية للطبيعة هو وسيلة للمعرفة الجوهرية الكاملة ! وبذلك أغفلت تماماً برامج ومناهج التربية الدينية!

---

(١) على أحمد مدكور: نظريات المناهج العامة، عمان، دار الفرقان، ١٩٩١، ص٣٣٣-٣٣٥.

ولقد كانت هذه هى الحلقة قبل الأخيرة. حيث جاءت الحلقة الأخيرة على يد أنصار النظرية التطبيقية الماركسية التى وضعت النهاية المتوقعة لهذا التطور الأخرق، فآمنت بأنه «لاإله موجود والحياة مادة !» فتطور المادة، وحتمية التاريخ، وحتمية الاقتصاد... كل هذه الحتميات هى التى تصنع كل شىء، وتخلق كل شىء: الكون، والإنسان، والحياة ! وجاءت النظرية التربوية لتكريس هذا الفكر النظرى الذى يتصادم مع طبيعة الفطرة الإنسانية، والحياة الإنسانية، والرقى الإنسانى...وجاءت النتيجة فى صورة أجيال، من أكثر خلق الله بؤساً وضياعاً على وجه الأرض.

لقد تقلب العالم وتغير تصوره لهذه الحقيقة - حقيقة الألوهية - أما فى التصور الإسلامى فقد بقيت هى الحقيقة الأولى والكبرى والأساسية والفاعلة؛ لأن الحق سبحانه قد قال فيها ما لا يملك أحد أن يقول: **﴿الله لا إله إلا هو الحي القيوم لا تأخذه سنة ولا نوم له ما في السموات وما في الأرض من ذا الذي يشفع عنده إلابإذنه يعلم مابين أيديهم وما خلفهم ولا يحيطون بشيء من علمه إلا بما شاء وسع كرسيه السموات والأرض ولا يؤوده حفظهما وهو العلي العظيم﴾** (البقرة:٢٥٥).

﴿إن الله فالق الحب والنوى يخرج الحي من الميت ومخرج الميت من الحي ذلكم الله فأنى تؤفكون * فالق الإصباح وجعل الليل سكنًا والشمس والقمر حسبانًا ذلك تقدير العزيز العليم * وهو الذي جعل لكم النجوم لتهتدوا بها في ظلمات البر والبحر قد فصلنا الآيات لقوم يعلمون * وهو الذي أنشأكم من نفس واحدة فمستقر ومستودع قد فصلنا الآيات لقوم يفقهون﴾ (الأنعام: ٩٥- ٩٨)

﴿سبح لله ما في السموات والأرض وهو العزيز الحكيم * له ملك السموات والأرض يحيي ويميت وهو على كل شيء قدير هو الأول والآخر والظاهر والباطن وهو بكل شيء عليم* هو الذى خلق السموات والأرض في ستة أيام ثم استوى على العرش يعلم ما يلج في الأرض وما يخرج منها وما ينزل من السماء وما يعرج فيها وهو معكم أينما كنتم والله بما تعملون بصير

﴿ له ملك السموات والأرض وإلى الله ترجع الأمور * يولج الليل في النهار ويولج النهار في الليل وهو عليم بذات الصدور﴾

(الحديد: ١-٦).

فى هذه النماذج وغيرها يتمثل على وجه الإجمال وجود الله - سبحانه - وحضوره، وقدرته. وآثار هذه القدرة فى صفحات الكون، وفى أغوار النفس، وفى أحداث الحياة. وفيها تتنوع مقومات التصور الإسلامى وتتوزع، ثم تتضام بعد ذلك وتتجمع، لتكون «الكل» الذى يشخص ويمثل ذلك التصور.. هذا «الكل» هو: العبودية لله وحده بلا شريك، والدينونة لله وحده بلا منازع، وشمول هذه العبودية لكل شيء ولكل حى فى هذا الوجود، فى عالم الغيب وفى عالم الشهادة، فى الحياة الدنيا وفى الآخرة، فى نظام الكون وفى حياة الناس، وتفرد هذة الألوهية الواحدة بخصائصها، وتجرد هذه العبودية من هذه الخصائص.

هذه هى قاعدة التصور الإسلامى الأساسية، فالتصور الإسلامى «يفصل فصلاً تاماً بين طبيعة الألوهية وطبيعة العبودية، فهما لا تتماثلان ولا تتداخلان، كذلك يبين التصور الإسلامى بياناً حاسماً: من هو «الله» صاحب الألوهية ومن هم «العبيد» الذين تتمثل فيهم العبودية.[1]

فعن مشيئة الله الواحد سبحانه صدرت كل الخلائق، وبقدر الله تقوم وتتحرك، لا شريك له فى هذه الألوهية.. لافى حقيقتها ولا فى خصائصها، ولا فى سلطانها.

«إن المنهج القرآنى يجلى هذه الحقيقة بآثارها الفاعلة فى هذا الوجود.. فى الخلق والتدبير، فى تصريف هذا الكون وما فيه ومن فيه، فى تسخير الليل والنهار والشمس والقمر والنجوم، فى إيلاج الليل فى النهار وإيلاج النهار فى الليل، فى إرسال الرياح لواقح، وإنزال الماء من السماء، فى انبثاق الحياة من الموت وانبثاق الصبح من الظلام. فى إخراج الحى من الميت وإخراج الميت من الحى، فى بدء الخلق

(١) سيد قطب: مقومات التصور الإسلامى، مرجع سابق، ص ٨١.

وإعادته، فى القبض والبسط، فى البعث والنشور، فى النعمة والنقمة، فى الجزاء والحساب، فى النعيم والثواب.. فى كل حركة وكل انبثاقة، وكل تغير وكل تحور فى عالم الغيب أو فى عالم الشهادة، فى هذا الوجود الكبير».[1]

وهكذا.. فنادراً ما يتحدث المنهج القرآني عن الذات الإلهية والصفات الإلهية فى الصورة التجريدية كما يفعل الفلاسفة وعلماء اللاهوت وعلماء الكلام. والحقيقة الإلهية «هى فى طبيعتها الكلية المطلقة الأزلية الأبدية أكبر من مجال إدراك الكينونة البشرية الجزئية المحدودة الحادثة الفانية. ولكن حسب «الكبير» منها ما يصح به تصوره، وما يستقيم به فكره وما يصلح به ضميره، وما تنتظم به حياته وما يعرف به حقيقة مركزه، ودائرة سلطانه، ومقتضيات عبوديته لهذه الألوهية.. وهو قادر على إدراك هذا القدر عن تلك الحقيقة الكلية المطلقة الأزلية الأبدية.. القدر الذى لا يصح له تصور ولا يستقيم له فكر، ولا يصلح له ضمير، ولا تنتظم له حياة، ولا يتحدد له اتجاه، ولا يفلح له سعى، ولا يقبل منه عمل، إلا حين يصح إدراكه له. لا إدراك «الفكرة» أو «النظرية» ببرودتها الساكنة! ولكن إدراك «العقيدة» بحيويتها الدافعة، وإلا حين يقوم خلقه وسلوكه، وتقوم حياته وأوضاعه، وتقوم شرائعه وقوانينه، وتقوم قيمه وموازينه، وتقوم معرفته وثقافته، ويقوم نشاطه فى الحياة كله على أساس هذه «العقيدة».[2]

جوهر العقيدة والتوحيد

عقيدة الإسلام تشمل الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره، وكل ركن من هذه الأركان وثيق الصلة بسائر الأركان، فهى تكوّن كلاً واحداً متكاملاً، لكن سائر الأركان مرتبط بالركن الأول ارتباط صدور، وارتباط غاية. فكل شىء صادر من الله.. وكل شىء عائد إليه.

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٢.

(٢) المرجع السابق، ١٨٧.

فالله.. هو الحقيقة الكبرى، والحقيقة الأولى.. والحقيقة الأخيرة، والحقيقة الأزلية. وهذا الاسم «الله» علم على الذات المقدسة، التى نؤمن بها ونعمل لها، ونعرف أن منها حياتنا، وإليها مصيرنا.

والإيمان بوجود الله، ذاتاً وصفاتٍ هو لب العقيدة، وجوهر التوحيد.. ووجود الله تعالى من البداهات التى يدركها الإنسان بفطرته، ويهتدى إليها بطبيعته. وليس من قضايا العلوم المعقدة، ولا من حقائق التفكير الصعبة.

والعقيدة الإسلامية منهج عمل متكامل للدنيا والآخرة، فهى تربط ملكوت الأرض بملكوت السماء فى كل حركة، وكل شعور، وكل عمل، وكل تفكير. فالعمل للدنيا هو فى ذات الوقت عمل للآخرة، والعمل للآخرة هو فى ذات الوقت عمل لإعمار الدنيا على عهد الله وشرطه. ونشاط الإنسان المسلم كله عبادة لله، طالما توجه به الإنسان إلى الله: **﴿قل إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين * لا شريك له﴾** (الأنعام: ١٦٢- ١٦٣).

والتوحيد هو جوهر دين الله للبشر من آدم عليه السلام إلى محمد عليه الصلاة والسلام: **﴿وما أرسلنا قبلك من رسول إلا نوحي إليه أنه لا إله إلا أنا فاعبدون﴾** (الأنبياء: ٢٥).

والتوحيد ثلاثة أنواع: توحيد الربوبية، وتوحيد الألوهية، وتوحيد الذات والصفات. أما توحيد الربوبية، أو ما يسمى بتوحيد الله بأفعاله كالخلق والرزق والإحياء.. والإماتة.. والإيمان بوجوده ذاتاً وصفاتٍ، وهذا الإيمان فطرة مستكنة فى خلق الله للإنسان، وعهد مقطوع على بني البشر منذ خلقهم الله، وهم بعد فى ظهر الغيب: **﴿وإذ أخذ ربك من بني آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم قالوا بلى شهدنا أن تقولوا يوم القيامه إنا كنا عن هذا غافلين﴾** (الأعراف: ١٧٢).

أما توحيد الألوهية، فيسمى توحيد الله بأفعال العباد. وهذه الوحدانية هى القاعدة التى يقوم عليها التصور الإسلامى كله، وينبثق منها منهج الإسلام للحياة

كلها، بنظمها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والثقافية. فمن هذا التصور ينشأ الاتجاه إلى الله وحده بالعبودية والعبادة، فلا يكون إنسان عبداً إلا لله، ولا يتجه بالعبادة إلا لله، ولا يلتزم إلابطاعة الله.. وعن هذا التصور تنشأ قاعدة الحاكمية لله وحده. فيكون الله وحده هو المشرع للعباد، بحيث تجيء التشريعات البشرية من شريعة الله.. وعن هذا التصور تنشأ قاعدة استمداد القيم الخلقية، والعلمية والمعرفية كلها من ميزان الله.. وبذلك فلا شرعية لنظام أو لقانون أو لتغير سياسى أو اجتماعى أو اقتصادى أو تربوى يخالف منهج الله: **﴿الله لا إله إلا هو الحى القيوم لا تأخذه سنة ولا نوم له ما فى السموات وما فى الأرض من ذا الذى يشفع عنده إلا بإذنه يعلم ما بين أيديهم وما خلفهم ولا يحيطون بشيء من علمه إلا بما شاء وسع كرسيه السموات والأرض ولا يؤوده حفظهما وهو العلي العظيم﴾**

(البقرة: ٢٥٥).

وبناء على ذلك فلا طاعة إلا لله ولمن يعمل بأمر الله وشرعه.. والسلطان لا سلطان له إلا من تنفيذه لمنهج الله.. والله هو صاحب السلطان والسيادة وحده.. فلا سلطان ولا سيادة على ضمائر البشر وسلوكهم إلا لله.

فالتشريعات وقواعد الأخلاق، ونظم الحياة كلها لا تتلقى إلا من صاحب السيادة الأوحد وهو الله.. وهذا هو معنى الإيمان بالله.. ثم ينطلق الإنسان حراً بعد ذلك إلا من الحدود التى شرعها الله.. عزيزاً على كل أحد إلا بسلطان من الله: **﴿الٓمٓ* الله لا إله إلا هو الحي القيوم * نزل عليك الكتاب بالحق مصدقاً لما بين يديه وأنزل التوراة والإنجيل * من قبل هدى للناس وأنزل الفرقان إن الذين كفروا بآيات الله لهم عذاب شديد والله عزيز ذو انتقام* إن الله لا يخفى عليه شيء في الأرض ولا في السماء هو الذي يصوركم في الأرحام كيف يشاء لا إله إلا هو العزيز الحكيم * هو الذي أنزل عليك الكتاب منه آيات محكمات هن أم الكتاب وآخر متشابهات فأما الذين في قلوبهم زيغ فيتبعون ما تشابه**

منه ابتغاء الفتنة وابتغاء تأويله وما يعلم تأويله إلا الله والراسخون في العلم يقولون آمنا به كل من عند ربنا وما يذكر إلا أولوا الألباب﴾ (آل عمران: ١-٧)

الشهادة على الناس:

﴿شهد الله أنه لا إله إلا هو والملائكة وأولوا العلم قائما بالقسط لا إله إلا هو العزيز الحكيم﴾ (آل عمران: ١٨).

﴿وكذلك جعلناكم أمة وسطاً لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيداً﴾ (البقرة: ١٤٣).

إن حقيقة التوحيد، توحيد الألوهية، توحيد القوامة.. القوامة بالقسط، هى الحقيقة الأولى التى يقوم عليها التصور الإسلامى، كما سبق أن قلنا.. لكن شهادة الحق- سبحانه- بأنه لا إله إلا هو، مسوقة هنا ليساق بعدها ما هو من مستلزماتها، وهو أنه لا يقبل من العباد إلا العبودية الخالصة، الممثلة فى الإسلام بمعنى الاستسلام اعتقاداً وشعوراً وعملاً.

أما شهادة الملائكة وشهادة أولى العلم، فهى متمثلة فى طاعتهم لأوامر الله وحدها، والتلقى عن الله وحده، والتسليم بكل ما يجيئهم من عنده بلا شك ولا جدال.. فالملائكة «يفعلون ما يؤمرون» والراسخون فى العلم يقولون: «آمنا به، كل من عند ربنا».

وأمة الإسلام أمة وسط وشاهدة على الناس بإقامة حكم الله فى حياتها هى أولاً، وفى حياة الناس ثانياً، بالدعوة إلى الله، وبالجهاد فى سبيل الله.

وعلى هذا فالذين يقولون: أنهم يؤمنون بالله، ولكنهم يشركون معه غيره فى الألوهية، حين يتحاكمون إلى شريعة من صنع غيره، وحين يطيعون من لا يتبع رسوله وكتابه، وحين يتلقون التصورات والقيم والموازين والأخلاق والآداب من غيره.... هذه الأمور كلها تناقض القول بأنهم يؤمنون بالله، ولا تستقيم مع شهادة

الله- سبحانه- بأنه لا إله إلا هو، ولا تستقيم مع صفة أمة الإسلام ووظيفتها وهى أنها أمة «وسطاً» شاهدة على الناس.

إن الإيمان بالملائكة جزء من الإيمان بالغيب.. لا يكتمل الإيمان إلا به. فهم عباد الله المكرمون، الذين يسبحون بحمد الله ويقدسون له ويفعلون ما يؤمرون.. وهم يحيطون بنا، ونحن نتعامل معهم فى حياتنا اليومية رغم أننا لا نراهم.. فالإيمان بوجودهم جزء من الإيمان.

كتاب الله واحد

والإيمان بكتب الله المنزلة على رسله جزء من الإيمان بعقيدة التوحيد: **﴿ألم تر إلى الذين أوتوا نصيباً من الكتاب يدعون إلى كتاب الله ليحكم بينهم ثم يتولى فريق منهم وهم معرضون﴾** (آل عمران:٢٣).

إن كتاب الله هو كل ما نزل على رسله، وقرر فيه وحدة ألوهيته ووحدة قوامته فهو كتاب واحد فى حقيقته، أوتى اليهود نصيباً منه وهو التوراة، وأوتى النصارى نصيباً منه وهو الإنجيل، وأوتى المسلمون الكتاب كله وهو القرآن، باعتبار القرآن جامعاً لأصول الدين كله، ومصدقاً لما بين يديه من الكتاب: **﴿ما فرطنا فى الكتاب من شيء﴾** (الأنعام: ٣٨).

﴿إن هو إلا ذكر للعالمين﴾ (ص:٨٧).

لقد خلق الله البشر. وهو أعلم باحتياجاتهم، فتكفل برزقهم **﴿هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها﴾** (هود: ٦١).

وتكفل بتعليمهم وتربيتهم فأودع فيهم قوى الإدراك الظاهرة والباطنة: **﴿والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون﴾** (النحل: ٧٨).

وتكفل بهدايتهم، فأرسل إليهم الأنبياء والرسل لإقامتهم على أمر الله: **﴿ولقد بعثنا في كل أمة رسولاً أن اعبدوا الله واجتنبوا الطاغوت﴾** (النحل:٣٦).

﴿وما أرسلنا قبلك من رسول إلا نوحي إليه أنه لا إله لا أنا فاعبدون﴾. (الأنبياء:٢٥).

ورسول الله -ﷺ- هو صاحب الرسالة الخاتمة التى بها تمام الدين وتمام النعمة: **﴿اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا﴾** (المائدة:٣).

ويقول-ﷺ-: «مثلى ومثل الأنبياء من قبلى كمثل رجل بنى بنياناً فأحسنه وأجمله، إلا موضع لبنة من زاوية من زواياه، فجعل الناس يطوفون به ويعجبون له ويقولون: هلا وضعت هذه اللبنة؟ فأنا اللبنة، وأنا خاتم النبيين» (رواه مسلم).

الإيمان باليوم الآخر

الإيمان باليوم الآخر جزء لا يكتمل الإيمان إلا به، وهو إيمان بالغيب الذى لم يشهده أحد فسبيله الصحيح هو النقل مما جاء فى الكتاب والسنة.

والإيمان بالغيب هو أحد أهم صفات المتقين: **﴿الٓمٓ * ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين * الذين يؤمنون بالغيب ويقمون الصلاة ومما رزقناهم ينفقون﴾** (البقرة: ١-٣).

والإيمان بالغيب هو أحد أهم عوامل استقامة الحياة على منهج الله، لذلك فإن الذين لا يؤمنون باليوم الآخر يضلون فى الدنيا والآخرة:

﴿والذين كذبوا بآياتنا ولقاء الآخرة حبطت أعمالهم﴾ (الأعراف: ١٤٧).

﴿والذين لا يؤمنون بالآخرة عن الصراط لناكبون﴾ (المؤمنون: ٧٤).

﴿فالذين لا يؤمنون بالآخرة قلوبهم منكرة وهم مستكبرون﴾ (النحل:٢٢)

والإيمان باليوم الآخر يشتمل على مجموعة من الحقائق يلزم الإيمان بها أيضاً وهي: فتنة القبر وعذابه ونعيمه، والساعة وأماراتها، والبعث، والحساب وما يتبعه من ثواب وعقاب، والصراط، والجنة، والنار.

الإيمان بالقدر خيره وشره

لا يصح إيمان الإنسان إلا إذا آمن بالقدر خيره وشره، وأنه كله من عند الله، وأنه لا يكون شيء فى الكون إلا ما قدره الله. والإيمان بالقدر يدفع المؤمن إلى العمل الصالح بعزم وثبات على الحق **﴿قل لن يصيبنا إلا ما كتب الله لنا هو مولانا وعلى الله فليتوكل المؤمنون﴾** (التوبة: ٥١).

والإيمان بالقدر عصمة من الوهن والجزع عند المصائب والأمور التى تصيب الناس باليأس وتفتت عزائمهم: **﴿ما أصاب من مصيبة إلا بإذن الله ومن يؤمن بالله يهد قلبه والله بكل شيء عليم﴾** (التغابن: ١١).

ويقول الرسول -ﷺ-: «المؤمن القوى خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف، وفى كل خير. احرص على ما ينفعك واستعن بالله ولا تعجز. وإن أصابك شىء فلا تقل: لو أني فعلت لكان كذا وكذا. ولكن قل: قدر الله وما شاء فعل، فإن لو تفتح عمل الشيطان» (رواه مسلم).

العقيدة والمنهج وحرية الإرادة

إن منهج التربية فى التصور الإسلامى يركز فى أذهان المتعلمين أن حريتهم إنما تكون فى عبادة الله وحده. وإن الحرية الإنسانية إنما تقوم على قاعدتين أساسيتين:

القاعدة الأولى هى إفراد الله بالعبودية.

القاعدة الثانية هى اصطفاء الله للإنسان بحرية الاختيار، وحرية الإرادة، والمسئولية فى تطبيق منهج الله فى الأرض.

إن المؤمن الذى يشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمداً رسول الله، اعتقاداً فى الضمير، وسلوكاً فى الواقع هو الذى يفرد الله بالعبودية، ومن ثم يفرده بالحاكمية. إن هذا المؤمن هو الشخص الوحيد الحر؛ لأنه لا يعبد طواغيت الأرض، ولا يرجو منها شيئاً، ولا يخافها. وكلما استغرق الإنسان فى عبوديته لله وحده، كان أكثر حرية، وأكثر أمنا واطمئناناً: **﴿وعد الله الذين آمنوا منكم وعملوا الصالحات ليستخلفنهم في الأرض كما استخلف الذين من قبلهم وليمكنن لهم دينهم الذي ارتضى لهم وليبدلنهم من بعد خوفهم أمناً يعبدونني لا يشركون بي شيئاً﴾**

(النور:٥٥).

والإنسان فى عبوديته لله على ثلاث مراتب: المرتبة الأولى هى مرتبة عبودية الإنسان لله خضوعاً لقانون الفطرة، وانصياعاً لعهد الله وميثاقه الذى أخذه على بنى آدم وهم بعد فى ظهر الغيب السحيق حين سألهم: ألست بربكم؟ فاعترفوا له بالربوبية، وأقروا بالوحدانية.

إن المشهد الفريد لتلك الحقيقة الهائلة العميقة، المستكنة فى أعماق الفطرة الإنسانية، وفى أعماق الوجود، تصوره الآية الكريمة:

﴿وإذ أخذ ربك من بني آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم قالوا بلى شهدنا أن تقولوا يوم القيامة إنا كنا عن هذا غافلين﴾
(الأعراف:١٧٢).

إن هذه الرتبة من العبودية قد لا يختلف فيها الإنسان عن الحيوان الذى لا يعقل، والشجر الذى لا يتحرك، والملائكة الذين يفعلون ما يؤمرون. والإنسان على هذه الدرجة من العبودية لله لا يمتاز عن غيره من المخلوقات. وهذه هى درجة العبودية غير الإرادية لله أو عبودية الفطرة.

المرتبة الثانية من عبودية الإنسان لله، هى تلك التى يستخدم الإنسان فيها ما منحه الله من قوى الإدراك الظاهرة والباطنة فى معرفة الله وعبادته. فالإنسان حين يستخدم عقله وقلبه وسمعه وبصره وعلمه فى تدبر آيات الله ومنهجه المنزل فى كتابه وفى سنة رسوله، وفى كتاب الكون المفتوح، وحين يصل من كل ذلك إلى معنى العبودية الحقة لله، فإنه يكون قد تحول من عبودية الفطرة غير الإرادية لله إلى العبودية المقصودة، القائمة على العلم، وحرية الإرادة والاختيار التى خص الله بها الإنسان دون غيره من المخلوقات.

﴿إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم﴾ (الإسراء: ٩).

﴿وفي الأرض آيات للموقنين * وفى أنفسكم أفلا تبصرون﴾.

(الذاريات: ٢٠ - ٢١)

﴿سنريهم آياتنا فى الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق﴾.
(فصلت: ٥٣)

﴿والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون﴾ (النحل: ٧٨).

المرتبة الثالثة، وهى تلك التى يستخدم فيها الإنسان قواه المدركة الواعية وعلمه وحريته فى الاختيار، وكل قواه ومواهبه فى عبادة غير الله! فالإنسان فى هذه الدرجة لا يفقد فقط شرف التفوق على سائر المخلوقات، بل ويصبح أحط مكانة وأسوأ شأنا من الحيوانات:

﴿ولقد ذرأنا لجهنم كثيراً من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون﴾. (الأعراف: ١٧٩).

﴿قال اهبطا منها جميعا بعضكم لبعض عدو فإما يأتينكم منى هدى فمن اتبع هداي فلا يضل ولا يشقى * ومن أعرض عن ذكري فإن له معيشة ضنكا ونحشره يوم القيامة أعمى * قال رب لم حشرتني أعمى وقد كنت بصيراً * قال كذلك أتتك آياتنا فنسيتها وكذلك اليوم تنسى﴾

(طه: ١٢٣- ١٢٦).

نعم، هؤلاء أحط من الدرجة الحيوانية؛ لأن الحيوان لم يكن ضالاً، فى حين أن هؤلاء ضلوا وغووا، ولم يكن الحيوان منكراً جاحداً، بينما هؤلاء أنكروا وجحدوا، ولم يكن الحيوان كافراً ومشركاً فى حين أن هؤلاء كفروا وأشركوا.

ومن هذا نصل إلى أن الدرجة الثانية هى أسمى وأعمق درجات العبودية لله؛ لأنها عبودية قائمة على العلم والمعرفة بالله. وعلى الاختيار الحر والإرادة الواعية. إن حرية الاختيار والتصرف، والإرادة الطليقة هما أسمى ما منحه الله للإنسان. وحين تقوم عبادة الإنسان لله على أساس من حرية الاختيار والإرادة الواعية، فإن هذه هى أسمى وأعمق درجات إفراد الله بالعبودية، كما أنها أسمى وأعمق درجات الحرية والإنسانية.

هنا نصل إلى القاعدة الثانية التى تقوم عليها حرية الإنسان المسلم وهى: المسئولية، فالإنسان الذى اصطفاه ربه- دون سائر مخلوقاته- بالحرية، والإرادة الطليقة والقدرة على الاختيار، ذلك الإنسان هو المخلوق الوحيد الخليق بأن تناط به مسئولية فهم منهج الله وتنفيذه فى واقع الأرض. فالحر هو الوحيد الذى يمكن أن يكون مسئولاً، والحرية والمسئولية وجهان لعملة واحدة. واصطفاء الله للإنسان كى تناط به مسئولية حمل أمانة فهم وتنفيذ منهجه فى الأرض، هو منتهى التكريم للإنسان:

﴿إنا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوماً جهولاً﴾ (الأحزاب: ٧٢)

إن السماوات والأرض والجبال وما بينها من خلائق، تعرف ربها بلا محاولة، وتهتدى إلى سنته وناموسه الذى يحكمها بخلقتها وتكوينها ونظامها، وتطيع ناموس

الخالق طاعة مباشرة بلا تدبر ولا واسطة، وتؤدى وظيفتها غير شاعرة ولا مختارة. فالشمس تدور فى فلكها بطريقة لا تختل جزءاً من ثانية. وتؤدى وظيفتها ودورها الكونى- كما قدر لها- أداء كاملاً. والأرض تدور دورتها، وتخرج زرعها وتتفجر ينابيعها، وتجرى المياه فى بحارها وأنهارها وفق سنة الله بلا إرادة منها. وكذلك القمر والنجوم والكواكب والجبال والوهاد.. كلها تمضى لشأنها بإذن ربها، وتعرف بارئها، وتخضع لمشيئته بلا جهد منها ولا كد ولا محاولة.

لقد أشفقت هذه الخلائق- كما يقول الأستاذ سيد قطب - من أمانة التبعة، أمانة الإرادة، أمانة المعرفة الذاتية والمحاولة الخاصة. وهناك من يقول: إن المقصود بالأمانة هنا هى فهم منهج الله وتنفيذه فى واقع الأرض. ولا أرى تعارضاً بين التفسيرين، حيث إن معرفة الإنسان لربه بإدراكه وشعوره، والاهتداء إلى ناموسه وسننه بالتدبر والتبصر.. كل هذا يقتضى العمل وفق هذا الناموس فى عمارة الأرض. أى أن المعرفة الإنسانية، والتربية والتعليم والتعلم من تصميم وتنفيذ المناهج المختلفة، كل هذا يهدف إلى الوصول إلى غاية كبرى، هى فهم منهج الله، وتنفيذ مقتضياته فى واقع الأرض.

لقد ظلم الإنسان نفسه حين حمل الأمانة وهو على ما هو عليه من الضعف، وضغط الشهوات والميول والنزعات، وقصور العلم، وقصر العمر، وحواجز الزمان والمكان.

لكن الإنسان الذى يصل إلى معرفة الله بإدراكه وشعوره، ويهتدى إلى منهجه بتدبيره وتفكيره، ويعمل وفق هذا المنهج بفكره وجهده، ويقاوم انحرافاته ونزعاته، ويجاهد أهواءه وشهواته.. حين يصل الإنسان إلى هذه الدرجة وهو مدرك واع مريد، فإنه يصل حقاً إلى مقام كريم، ومكان بين خلق الله فريد[1].

(١) سيد قطب: فى ظلال القرآن، مرجع سابق، ص ٢٨٨٤- ٢٨٨٥.

إنها إذن – الإرادة الحرة، والإدراك الواعى، والاختيار الطليق، والمحاولة المستمرة لفهم منهج الله وتطبيق مقتضياته فى واقع الأرض، وحمل تبعة كل هذا ومسئوليته.

هذه – إذن – هى ميزة الإنسان الفريدة، على سائر خلق الله، فهى سر التكريم، ومناط التكليف: **﴿ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا﴾** (الإسراء: ٧٠).

﴿إن الله لايغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾ (الرعد: ١١)

﴿ذلك بأن الله لم يك مغيراً نعمة أنعمها على قوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾ (الأنفال: ٥٣).

إن منهج التربية الذى يفوته تعميق هذه القضية فى نفوس المتعلمين صغاراً كانوا أم كباراً فإنه يكون قد فاته خير كثير .. بل فاته كل الخير.

الأساس الثانى
حقيقة الكون

الكون آية الله الكبرى، ومعرض قدرته المعجزة المبهرة، أراده الله فكان، وقدره تقديرا محكماً، وجعل كل شيء فيه خاضعاً لإرادته وتدبيره.

والكون – فى التصور الإسلامى – غيب وشهود. وهو من خلق الله «عالم الغيب والشهادة» والكون المغيب كالروح، والملائكة، والجن... إلخ. نحن نؤمن به إيمان تسليم بوجوده كما علمنا الله. ونتكيف بذلك. وواجب الباحثين والمعلمين والمتعلمين والمناهج التربوية كلها أن يتأدبوا بأدب القرآن، وأن يقفوا عند حد ما جاء به، ولا يتركوا العقل يسبح فيه: **﴿ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا﴾** (الإسراء: ٣٦).

أما الكون المشهود فهو كل ما نحسه حولنا، كالشمس، والقمر والسماء والأرض، والبحار والأنهار، والشجر والدواب... إلخ .. وقد عرض لها الإسلام على

أنها دلائل قدرة الله، وعلائم صنعه الدقيق الحكيم، ولتكون نبراساً يهدى الناس إلى معرفة الله، وفهم منهج الله، والعيش وفقاً له.

وواجب مناهج التربية أن تتناول هذا الجانب من الكون بالدراسة والتفكير والتدبر، واكتشاف قوانين الله ونواميسه وسننه فيه. وأن تعلم الصغار والكبار كيف يتلطفون فى التعامل مع هذا الكون المادى ومع البيئة المادية من حولهم ويبعدون عنها التلوث والنفايات والإشعاعات، وبذلك يستثمرون خيراتها لخدمة أنفسهم ولخدمة البشر جميعاً.

حقيقة الكون لدى بعض التصورات الفلسفية

أما الكون المادى فى نظر المثاليين الذين يكونون الأساس فى النظرية الجوهرية أو الأساسية، فهو ممثل فى العقل ؛ فالعقل – الممثل بعقل الله – هو سبب وجود الكون، فالكون عملية عقلية عظيمة، فالله أوجد العقل الإنسانى الذى أدرك الكون، فكان سبباً فى وجوده، وبما أن العقل الإنسانى هو الذى أدرك الطبيعة أو الكون، فإنه يشارك فى طبيعة العقل المطلق – عقل الإله – ويعد جزءاً منه، أو صورة مصغرة له! ومهمة التربية أن تتيح الفرصة للعقل كى يدرك الأشياء، فكل شىء لا يكون موجوداً إلا إذا أدرك بالعقل – فالأشياء ليس لها وجود فى ذاتها ! – وإنما لابد أن تدرك بالعقل كى تكون موجودة!.

وبناء على هذه النظرة فالتعلم ليس ابتكاراً ولا إبداعاً، ولكنه تحقيق الفكرة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير والمثل التى وضعت سلفا، وليست قيمة الأفكار مبنية على ما لها من أهمية فى حياة المتعلمين أو ضرورة فى إنجاز مشروعاتهم، أو فى ترقية حياتهم، بل إن قيمة الأفكار فى ذاتها، حيث إنها تصور الواقع الممثل للحقائق اللانهائية، ومن أجل ذلك فالأفكار جديرة بالتعلم، وهى تستحق أن يكون تعلمها هدفاً فى حد ذاته!.

ولقد أثر هذا اللون من الفكر على كل المدارس التى كونت الروافد الأساسية للنظريات التربوية التقليدية فى الغرب فأوجدت الازدواجية بين العقل والجسم فى

الطبيعة الإنسانية، وبما أن خاصية التفكير هى جوهر الطبيعة الإنسانية، فلقد كان الهدف الرئيسى للمنهج متمركزاً حول تربية العقل وتدريبه على التفكير الصحيح، من خلال الفلسفة والعلوم النظرية التى لا تتطلب الملاحظة والممارسة والتجريب والعمل الميدانى!

ولقد أدى التفريق بين العقل واعتباره صورة مصغرة للعقل المطلق «الإله» وبين الجسم، وتركيز التربية على العقل، أدى هذا إلى تكوين المجتمعات الطبقية، التى تسود فيها الطبقات الأرستقراطية؛ حيث خرّجت المدرسة مجتمعاً طبقياً مكوناً من: طبقة التربية العقلية والفلسفية ، وهى طبقة الحكام؛ وطبقة أخرى تعمل فى الصناعة والتجارة؛ حيث يقل التركيز فى تربيتها على العقل؛ ثم طبقة الجنود والعمال الذين تعلموا عن طريق العمل اليدوى والعمل الميدانى والملاحظة والتجريب. وصنفت المدارس على هذا الأساس الطبقى.

وفى بعض النظريات تم التحرك بعيداً عن العقل قليلاً، واعتبر «الكون» كلاً كبيراً مشتملاً على جزئيات متناسقة. وأهم هذه الجزئيات: الطبيعة، والإنسان، والإله، بل لقد اعتبر الإنسان فى أهم مرحلة من مراحل تطوره أحد مكونات الطبيعة.

هنا بدأت الفلسفة الواقعية الطبيعية تطفو على السطح إلى درجة أن صار الإنسان أحد مكونات الطبيعة. لكنه يمتلك طاقات وقدرات بشرية هائلة، ومهمة التربية تربية الطاقات والقدرات هذه منذ الصغر، حتى يستطيع الإنسان السيطرة على الطبيعة ويقترب من مرحلة الكمال الإلهى!.

وبالرغم من أن فكرة الكونية والطبيعية أتت فى المقدمة فى فكر كومينيوس وديكارت، وبيكون، وجون هس، إلا أنهم لم يكونوا قد تخلصوا من الفكرة المثالية بعد؛ فالإنسان قد صنع فى صورة إله، وإنسانية الإنسان قد بنيت على العقل، فلا سلطة سواه، ولا مقياس للحقيقة إلا بالمبادئ والمعايير التى يضعها. وقد ألقى هذا على عاتق مناهج التربية تبعة تعليم الناس وتنمية مواهبهم الطبيعية، كما ألقى على عاتق الناس تبعة الاستمرار فى التربية للوصول إلى الكمال.

ولقد انقلب مفهوم «الكون» رأساً على عقب فى النظريتين: النفعية «البراجماتية» والتطبيقية «الماركسية». فهاتان النظريتان تعتمدان على الفلسفتين: الطبيعية الواقعية وأفكار دارون المتطورة عنها، وعلى الفلسفة التجريبية الميدانية. فالواقعية تتمسك بأن الكون هو هذه الأشياء الموجودة فى هذا العالم المحسوس. وأن هذا العالم المحسوس هو عالم حقيقى فى حد ذاته، وأن هذا العالم والأشياء الموجودة به لا يعتمد فى وجوده على إدراك عقل الله، أو عقل الإنسان. فالواقعيون الطبيعيون يرفضون أى شىء وراء الطبيعة.

والحياة الإنسانية بكل أبعادها الجسمية والعقلية والروحية والخلقية هى حدث طبيعى عادى، يمكن عزوه فى كل أبعاده إلى العمليات العادية للطبيعة! فالطبيعة خالقة للإنسان والحياة؛ فهى مصدر الإنسان، ومصدر المعرفة، ومصدر الحياة!.

وعلى هذا فالتربية تعتمد على الخبرة والتجربة والملاحظة، والطبيعة هى مصدر مناهج التربية، فهى تحتوى على الصدق، فالصدق حقيقة يمكن ملاحظتها، وهذا الصدق يمكن الحصول عليه بواسطة الفحص العلمى للطبيعة!.

وقد أثر هذا الفكر على حركة التربية والمناهج فى أمريكا، ثم انتقل إلى أوربا على يد عدد من المفكرين من أمثال هيربارت سبنسر وشيلر وغيرهما، حتى إن الملاحظ الآن لحركة التربية والمناهج فى أوربا يجد أنها أقرب إلى هذا المنظور منها إلى نظرياتها التقليدية القديمة التى كانت تستحوذ على التفكير التربوى الأوروبى حتى نهاية الحرب العالمية الثانية.

التصور الإسلامى لحقيقة الكون

والآن نعود إلى صفاء التصور الإسلامى لحقيقة الكون.

إن «حقيقة الألوهية» - كما يجلوها المنهج القرآنى - ذات أثر إيجابى فى الكون، وفى ضمائر المؤمنين وعقولهم، وفى واقع حياتهم، بقدر ما هى فى ذاتها حق، وبقدر ما هى ذات بهاء وجمال وكمال.

إن الكون لا يستقيم بغير هذه الحقيقة، والضمير البشرى لا يستقيم بغير هذه الحقيقة، والعقل البشرى لا يستقيم بغير هذه الحقيقة، والحياة البشرية كلها لا تستقيم بغير هذه الحقيقة، لذلك فإن برامج تعليم الكبار لا تستقيم على طريق الإسلام ولا تحقق أهدافها المرجوة منها بغير ترسيخ هذه الحقيقة فى عقول المتعلمين وضمائرهم.

إن العقيدة الإسلامية من شأنها أن تنشئ فى إدراك المؤمن تصوراً واضحاً لحقيقة الكون، ولعلاقته بربه، وعلاقته بالحياة والأحياء- بما فى ذلك الإنسان- وأن تقر فى عقله وضميره الطمأنينة لذلك التصور.

والكون فى التصور الإسلامى هو آية الله الكبرى ومعرض قدرته المعجزة المبهرة أراده الله فكان، وقدره تقديرا محكماً، وجعل كل شىء فيه خاضعاً لإرادته وتدبيره:

﴿وخلق كل شيء فقدره تقديرا﴾ (الفرقان: ٢).

﴿وكل شيء عنده بمقدار﴾ (الرعد: ٨).

﴿إنما قولنا لشيء إذا أردناه أن نقول له كن فيكون﴾ (النحل: ٤).

«إن الكون – كما يقرر المنهج القرآنى – كون مخلوق حادث، وليس بالقديم الأزلى. كما أنه لم ينشأ من ذات نفسه. لقد خلقه الله سبحانه خلقاً، وأنشأه إنشاءً، بعد أن لم يكن، سواء فى ذلك مادة بنائه الأساسية، أو الصورة التى ظهرت فيها ولم يشارك الله – سبحانه – أحد فى خلق هذا الكون، ولا فى خلق شيء منه، سواء فى ذلك مادته أو صورته. إن الله سبحانه هو الذى أعطى كل شىء خلقه، وأعطى كل شىء صورته، وأعطى كل شىء وظيفته»[1].

﴿خلق السموات والأرض بالحق تعالى عما يشركون﴾ (النحل: ٣).

﴿ما أشهدتهم خلق السموات والأرض ولا خلق أنفسهم وما كنت متخذ المضلين عضدا﴾ (الكهف: ٥١)

(١) سيد قطب: مقومات التصور الإسلامى، مرجع سابق، ص ٣٢٠.

القرآن والحقائق العلمية

وإذا كان القرآن قد أشار إلى بعض الحقائق الكونية، فإن هذا ليس مبرراً لأن نلتمس الموافقات بين النصوص القرآنية التى تشير إلى بعض الحقائق الكونية وبين النظريات والكشوف العلمية الحديثة؛ لأن هذا خطأ من الناحية الاعتقادية، ومن الناحية المنهجية العلمية أيضاً. أما من الناحية الاعتقادية فالنصوص القرآنية صحيحة وصادقة بذاتها لا بشهادة من خارجها عليها.،. والمؤمن بها لا يجوز أن تدركه الهزيمة أمام علم البشر، فيستشهد به على صدقها وصحتها[1].

ثم إن ما تعارف البشر على أنه «نظريات علمية» و «حقائق علمية»، كلاهما ليس قطعى الدلالة، ولا مطلق الدلالة، فهو علم ظنى فى أحسن الأحوال.. إن من المعروف أن «النظريات العلمية» ليست سوى «فروض راجحة» لتفسير ظاهرة أو ظواهر كونية، وهى عرضة للتبديل والتغيير والتعديل والإلغاء، فأين يذهب النص القرآنى إذا نحن علقناه بنظرية أو ببعض الفروض المتغيرة؟ هل نحمله ونجرى به وراء نظرية أخرى لعلها تتوافق معه ؟!.

إن الحقائق القطعية المطلقة لا يملكها إلا الله - سبحانه - بحكم ألوهيته المهيمنة على الكون كله، أما «الحقائق العلمية» فهى - كما يقرر العلماء - مجرد احتمالات راجحة، لا قطعية الدلالة ولا مطلقة الدلالة. وطبيعة المنهج العلمى التجريبى لا تسمح بغير هذا، فالإنسان هو الذى يقوم بالتجربة، ومن ثمَّ فهو لا يعتمد على نتائج إحصائية (بمعنى استقرائية)، وإنما يعتمد على نتائج قياسية، فهو يجرى تجاربه على عدد محدود - مهما كثر - من المادة التى هى موضوع التجربة ثم يقيس ما لم تتناوله تجاربه على ما تناولته هذه التجارب.

إن الحقائق الإلهية القطعية المطلقة لا تحتاج إلى برهان خارج عنها، ولا يستشهد على صدقها وصحتها بشىء من الحقائق الظنية المقيدة ، لا من الناحية الاعتقادية فقط، ولكن من الناحية المنهجية العلمية أيضاً.

---

(١) انظر: سيد قطب، مقومات التصور الإسلامى، مرجع سابق، ص ٣٢٢- ٣٢٤.

«لذلك لا ينبغى أن نسارع إلى تعليق مدلولات النصوص القرآنية بما وصل إليه علم البشر، أو بما سيصل إليه علمهم فى المستقبل.. إن أقصى ما يمكن أن نتوقعه من علم البشر أن يصلوا إلى بعض الحقائق التى تتفق مع بعض الحقائق القطعية النهائية المطلقة التى حدث بها خالق الكون العليم الخبير»[1].

الكون المادى

والكون فى التصور الإسلامى قسمان: كون محسوس، وكون غير محسوس .. شهادة وغيب. ولقد تناول الإسلام الكون المادى المنظور، وعرض لكثير من ظواهره، كالشمس، والقمر، والسماء، والأرض، والمطر، والنبات، والبحار، والأنهار، والجبال، والشجر، والدواب.. إلى آخره. وقد تكلم الإسلام عنها فى بدء خلقها، وتكلم عنها فى عوارض وجودها، وتكلم عنها فى بعض نهاياتها، وقد عرض لهذه النواحى لا ليعالج أمرها علاجاً فنياً تحليلياً، فيكون كتاب هيئة، وكتاب حيوان. ولكن عرض لها؛ لأنها دلائل قدرة الله تبارك وتعالى، وعلائم صنعه الدقيق الحكيم، ولتكون نبراساً يهدى الناس لمعرفة الله[2].

وهذا الكون جميل المظاهر، جميل المشاعر، صديق للإنسان وليس عدواً له كما يقول بعض العلماء الطبيعيين الذين يعدون كل كشف لقانون من قوانين الله فى الكون، وكل تسخير لطاقة من طاقات الكون المذخورة فيه «انتصاراً على الطبيعة وقهراً لها»! أو هكذا يعبر ورثة الوثنية الإغريقية والرومانية فى أوربا وأمريكا!.

«ثم إنه كون صديق للحياة والأحياء... إن الحياة لم تنشأ فى الأرض فلتة عابرة ليس لها من سند فى نظام الكون! وإلا فكيف نشأت فى كون معادٍ، والكون أكبر منها وأقوى... وبخاصة أنهم يفترضون أن ليس وراء الكون ووراء الحياة إله، ولا إرادة

(١) المرجع السابق، ص ٣٢٩.

(٢) حسن البنا: حديث الثلاثاء، القاهرة، مكتبة القرآن، سجلها وأعدها للنشر أحمد عيسى عاشور، بدون تاريخ، ص ٣٤- ٤٥.

إلهية أنشأت الكون وأنشأت الحياة! إن نشأة الحياة فى هذا الكون تكذب هذا الزعم، كما تكذب أن الكون عدو للحياة»[1].

وهذا ما تقرره النصوص الكثيرة والمتنوعة فى القرآن الكريم:

﴿الله الذي رفع السموات بغير عمد ترونها ثم استوى على العرش وسخر الشمس والقمر كل يجري لأجل مسمى يدبر الأمر يفصل الآيات لعلكم بلقاء ربكم توقنون * وهو الذي مد الأرض وجعل فيها رواسي وأنهاراً ومن كل الثمرات جعل فيها زوجين اثنين يغشي الليل النهار إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون * وفى الأرض قطع متجاورات وجنات من أعناب وزرع ونخيل صنوان وغير صنوان يسقى بماء واحد ونفضل بعضها على بعض في الأكل إن في ذلك لآيات لقوم يعقلون﴾ (الرعد: ٣-٤).

﴿قل أئنكم لتكفرون بالذي خلق الأرض في يومين وتجعلون له أنداداً ذلك رب العالمين * وجعل فيها رواسى من فوقها وبارك فيها وقدر فيها أقواتها في أربعة أيام سواء للسائلين * ثم استوى إلى السماء وهي دخان فقال لها وللأرض ائتيا طوعاً أو كرهاً قالتا أتينا طائعين * فقضاهن سبع سموات فى يومين وأوحى فى كل سماء أمرها وزينا السماء الدنيا بمصابيح وحفظا ذلك تقدير العزيز العليم﴾ (فصلت: ٩-١٢).

﴿إن ربكم الله الذي خلق السموات والأرض في ستة أيام ثم استوى على العرش يغشي الليل النهار يطلبه حثيثا والشمس والقمر والنجوم مسخرات بأمره ألا له الخلق والأمر تبارك الله رب العالمين﴾ (الأعراف: ٥٤).

﴿وآية لهم الليل نسلخ منه النهار فإذا هم مظلمون * والشمس تجري لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم * والقمر قدرناه منازل حتى عاد

(١) المرجع السابق، ص ٣٤٣.

كالعرجون القديم * لا الشمس ينبغي لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار وكل في فلك يسبحون﴾ (يس: ٣٧- ٤٠).

وهكذا نرى أن القرآن لم يتناول الكون المشهود من الناحية الفنية؛ لأن القرآن كتاب للتوجيه، يصل الإنسان بالله، ولو تعرض لهذه النواحى لما انتهى أمره. ومن ناحية أخرى يدرك القرآن ضرورة ترك الحرية للعقل الإنساني كي ينمو ويتقدم حتى يدرك مكونات الكون، ويدرك صورها بسبب تدرجه فى قوته واكتماله.. فكلما ارتقى العقل الإنسانى اكتشف ناحية من نواحى الدقة، وجانبا من جوانب القدرة، التى يصعب أن تتجلى للإنسان فى طور واحد من أطوار حياته.

وواجب برامج تعليم الكبار أن تتناول هذا الجانب من الكون بالدراسة والتفكير والتدبر واكتشاف قوانين الله فيه عن طريق الملاحظة والتجربة، كما أن هذا الجانب من الكون لا يمكن قهره - كما يقال - وإنما يمكن التلطف معه واستثمار خيراته لخير الناس جميعاً.

الكون المغيب

أما القسم الآخر من الكون، فهو الكون المغيب، أو غير المحسوس، وهو الذى يسمى «عالم الغيب»، فهو عالم لا يدخل فى حدود الكون المادى، الذى يمكن أن ندرك مكوناته بالحواس، ومن هذا العالم الروح، والملائكة، والجن والملأ الأعلى، والتخاطر عن بعد، وتأويل الأحلام ... إلخ[1].

فهناك شيء اسمه الروح، وهو مكون من مكونات الإنسان، وهو من الله تبارك وتعالى: ﴿ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً﴾ (الإسراء: ٨٥).

﴿وإذ قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من طين * فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين﴾ (الحجر: ٢٩).

(١) المرجع السابق، ص ٣٢.

ومن الكون غير المرئى الملائكة ﴿**جاعل الملائكة رسلاً أولي أجنحة مثنى وثلاث ورباع**﴾ (فاطر: ١)

وهم يقومون بأعمال.. فهم يسبحون ويستغفرون، ثم إنهم مكلفون ببعض أعمال الجزاء: ﴿**وما جعلنا أصحاب النار إلا ملائكة**﴾ (المدثر: ٢١).

ثم إنهم يحيون أهل الجنة: ﴿**والملائكة يدخلون عليهم من كل باب سلام* عليكم بما صبرتم فنعم عقبى الدار**﴾ (الرعد: ٢٤)

ثم إنهم يقومون ببعض المهام الروحية، مثل تسلم الأرواح: ﴿**ولو ترى إذ الظالمون فى غمرات الموت والملائكة باسطو أيديهم أخرجوا أنفسكم اليوم تجزون عذاب الهون بما كنتم عن آياته تستكبرون**﴾ (الأنعام: ٩٣).

ثم إنهم يستخدمهم ربهم فى تأييد عباده المؤمنين: ﴿**إذ تقول للمؤمنين ألن يكفيكم أن يمدكم ربكم بثلاثة آلاف من الملائكة منزلين**﴾

(آل عمران: ١٢٤).

وهناك من عالم الغيب، الجن وقد وصفوا بأنهم كانوا يسترقون السمع، وأن فيهم القدرة على تصريف الأمور أكثر من قدرة البشر: ﴿**وقال عفريت من الجن أنا آتيك به قبل أن تقوم من مقامك وإني عليه لقوي أمين**﴾ (النمل: ٣٩).

ومن الجن صنف من الشياطين، وأنهم الذين يزينون للناس الأعمال الضارة والمعاصى المهلكة. وعلاقة الجن بإبليس قوية، فإنه كبيرهم، وأنهم كانوا يعلمون الكتب المقدسة، وكانوا يوازنون بينها موازنة دقيقة:

﴿**قل أوحي إلي أنه استمع نفر من الجن فقالوا إنا سمعنا قرآنا عجباً * يهدي إلي الرشد فآمنا به ولن نشرك بربنا أحداً * وأنه تعالى جد ربنا ما اتخذ صاحبة ولا ولداً * وأنه كان يقول سفيهنا على الله شططا * وأنا ظننا أن لن تقول الإنس والجن على الله كذبا * وأنه كان رجال من الإنس يعوذون برجال من الجن فزادوهم رهقا * وأنهم ظنوا كما ظننتم أن لن يبعث الله أحداً * وأنا**

لمسنا السماء فوجدناها ملئت حرساً شديداً وشهباً * وأنا كنا نقعد منها مقاعد للسمع فمن يستمع الآن يجد له شهابا رصدا * وأنا لا ندري أشر أريد بمن في الأرض أم أراد بهم ربهم رشدا * وأنا منا الصالحون ومنا دون ذلك كنا طرائق قددا﴾ (الجن: ١ - ١١).

ومن الكون المغيب الملأ الأعلى، ومن عوالم الملأ الأعلى: سدرة المنتهى، والعرش، والكرسى، واللوح المحفوظ، والبيت المعمور.. وغيرها مما لا يعلمه إلا الله.

﴿ما كان لي من علم بالملأ الأعلى إذ يختصمون﴾ (ص: ٦٩).

﴿والنجم إذا هوى * ما ضل صاحبكم وما غوى * وما ينطق عن الهوى * إن هو إلا وحي يوحى * علمه شديد القوى * ذو مرة فاستوى * وهو بالأفق الأعلى * ثم دنا فتدلى * فكان قاب قوسين أو أدنى * فأوحى إلى عبده ما أوحى * ما كذب الفؤاد ما رأى * أفتمارونه على ما يرى * ولقد رآه نزلة أخرى * عند سدرة المنتهى * عندها جنة المأوى * إذ يغشى السدرة ما يغشى * ما زاغ البصر وما طغى﴾ (النجم: ١-٧).

«وأخيراً فهو كون مسلم طائع لربه، ومؤمن عابد لمولاه.. إنه كون ذو روح تعرف ربها الحق، فتستسلم له طائعة، وتسجد له خاشعة، وتسبح له عابدة، وتغار على جلاله، وتنتفض لمهابته، وتغضب للشرك به من بعض البشر الجهال...»[1]

﴿ولله يسجد من في السموات والأرض طوعاً وكرهاً وظلالهم بالغدو والآصال﴾ ... (الرعد: ١٥).

﴿تسبح له السموات السبع والأرض ومن فيهن وإن من شيء إلا يسبح بحمده ولكن لا تفقهون تسبيحهم إنه كان حليماً غفوراً﴾ (الإسراء: ٤٤).

﴿وقالوا اتخذ الرحمن ولدا * لقد جئتم شيئاً إداً * تكاد السموات يتفطرن منه وتنشق الأرض وتخر الجبال هدًا * أن دعوا للرحمين ولداً * وما

---

(١) سيد قطب: مقومات التصور الإسلامي، مرجع سابق، ص ٣٤٨-٣٤٩.

ينبغي للرحمن أن يتخذ ولداً * إن كلُّ من في السموات والأرض إلا آتي الرحمن عبداً * لقد أحصاهم وعدهم عداً * وكلهم آتيه يوم القيامة فرداً﴾ (مريم: ٨٨- ٩٥)

واجب المنهج

وهكذا تناول القرآن الكريم هذا الكون غير المرئي بإيجاز بليغ دون تعرض لحقائقه، وإن كان قد تعرض فقط لبعض خواصه فلم يذكر - مثلاً- كيف خلق الله الملائكة، ولم يذكر شيئاً عن أصل الروح، ولا عن هياكل الملأ الأعلى.

وواجب الباحثين أن يتأدبوا بأدب القرآن، وأن يقفوا عند حد ما جاء به، ولا يتركوا العقل يسبح فيها: **﴿ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا﴾** (الإسراء: ٣٦).

إن القرآن لم يتناول هذا الجانب المغيب من الكون بالتفصيل؛ لأن القرآن جاء للفائدة، ولا فائدة تعود على البشر من الخوض فى هذا العالم. إننا نتخاطب بلغتنا، وبحسب ما نعرف، وما نفهم، واللغة عندنا لا تتناول إلا ما يقع فى دائرة المتكلمين بها حساً ومعنى. فكيف تصور جوانب هذا العالم المغيب وتفصيلاته؟! إن الخوض فى هذه النواحى لن يوصل إلى شيء سوى الفرقة والجدل!.

والخلاصة أن على برامج تعليم الكبار أن توطد كل صلات الوحدة وعلاقات الترابط بين الكبار وبين مفردات الكون والحياة من حولهم. فالله الواحد الأحد الفرد الصمد، خلق الكون والإنسان والحياة فى انسجام كامل، فالكون صديق للإنسان إذا عرف نواميسه عن طريق التعلم والمعرفة. وفى عناصر الكون ما يناسب استمرار الحياة ما شاء الله لها أن تستمر. إذا عرف الكبير ذلك وتعلم كيف يُكيف بيئته لتناسب هذه الحياة، فبين الكون والإنسان والحياة صداقة طبيعية وانسجام أصيل، وليس عراك مستمر، وصراع مخيف[1].

---

(١) انظر: فصل «حقيقة الكون» فى كتاب «مقومات التصور الإسلامى»، المرجع السابق.



٣

الفصل الثالث

الطبيعة الإنسانية



الأساس الثالث
الطبيعة الإنسانية

إن التقدم العلمى الهائل فى علوم الطبيعة والكيمياء والفلك وعلوم الجماد عموما يتسم بعدة أمور أهمها ما يلى: أنه لا يتبع أية خطة معينة، وأنه يتطور دون إدراك للنتائج المترتبة عليه إنسانياً، وأنه لا يتحرك تبعاً للرغبة فى تحسين أحوال البشر، وأنه لا تحكمه قيم من خارجه.

إن هذا التقدم العلمى الهائل فى علوم الجماد قد تزامن مع تقدم علمى بطيء، لم يكد يتعدى كثيراً حد الجهل فى دراسة علوم الإنسان والطبيعة الإنسانية، أو العلوم الحيوية عموماً. وقد تمخض عن هذا حضارة إنسانية معاصرة، زودت الناس بكل وسائل الحياة الحديثة، لكنها أهدرت – فى نفس الوقت – القيم الخلقية، وأخفقت فى النهوض بالمستويات الأدبية والعقلية لعامة الناس وخاصتهم.

فكيف أمكن الحصول على هذه النتيجة المتناقضة؟

إن الإجابة البسيطة على هذا السؤال تجىء على لسان أحد علماء هذه الحضارة والمشاركين فى صنعها، وهو «ألكسيس كاريل» ، حيث يقول: «إن الحضارة الحديثة تجد نفسها فى موقف صعب لأنها لا تلائمنا، فقد أنشئت دون أية معرفة بطبيعتنا الحقيقية، إذ إنها تولدت من خيالات الاكتشافات العلمية، وشهوات الناس وأهوائهم، ونظرياتهم ورغباتهم، وعلى الرغم من أنها أنشئت بمجهوداتنا إلا أنها غير صالحة بالنسبة لحجمنا وشكلنا [1].

لقد أدى تطبيق الاكتشافات العلمية إلى تغيير العوالم المادية والعقلية بصورة هائلة، لكن التأثير التعس لهذه التغيرات إنما هو نتيجة لأنها نمت وتطورت دون أدنى تفكير فى طبيعتنا.

«لقد أهمل تأثير المصانع على الحياة الفسيولوجية والعقلية للعمال إهمالاً تاماً

١ – ألكسيس كاريل: الإنسان ذلك المجهول، تعريب شفيق أسعد فريد بيروت، مكتبة المعارف، ١٤٠٧ هـ – ١٩٨٦م ص ٣٧.

عند تنظيم الحياة الصناعية، إذ إن الصناعة العصرية تنهض على مبدأ: الحد الأقصى من الإنتاج بأقل التكاليف، حتى يستطيع فرد أو مجموعة من الأفراد أن يحصلوا على أكبر مبلغ مستطاع من المال، وقد اتسع نطاقها دون أى تفكير فى طبيعة البشر الذين يديرون الآلات، ودون أى اعتبار للتأثيرات التى تحدثها طريقة الحياة الصناعية التى يفرضها المصنع على الأفراد وأحفادهم»[1].

إن الإنسان يجب أن تعلو قيمته على كل شيء، كما يجب أن يكون مقياساً لكل شيء، لكن الواقع عكس ذلك فهو غريب فى العالم الذى ابتدعه؛ لأنه لم يستطع تنظيم العالم وفقا لطبيعته؛ لأنه لا يملك معرفة علمية دقيقة بطبيعته.

وصفوة القول: إن التقدم الهائل الذى أحرزته علوم الجماد على علوم الحياة هو إحدى الكوارث الذى تعانى منه الإنسانية، إذ ليس هناك ما يحميها من الظروف العدائية التى شيدها العلم وحولها.

وإن العلاج الوحيد لهذا الشر المستطير هو معرفة أكثر عمقًا بأنفسنا وبطبيعتنا الإنسانية؛ وبذلك نتعلم كيف نكيف أنفسنا للمتغيرات المناسبة وكيف نغير الظروف المحيطة بحيث تصبح الحياة حولنا ملائمة لطبيعتنا الإنسانية.

الفطرة الإنسانية

التربية هى عملية إيصال المربّى إلى درجة الكمال التى هيأه الله لها. والإنسان هو محور العملية التربوية، فالعملية التربوية بكل ما تشتمل عليه من أصول تربوية، ونظريات ، ومناهج، وممارسات، ومربين، كلها تعمل وتتفاعل من أجل تهيئة الجو المناسب للمتعلم كى ينمو إلى درجة كماله الإنسانى.

لكن المنهج التربوى يتأثر إلى حد بعيد بنظرة المخططين له والقائمين على تنفيذه إلى الفطرة الإنسانية. فالفطرة الإنسانية فى الإسلام تختلف فى مفهومها، وفى مصدرها، وفى غايتها عن الطبيعة الإنسانية فى معظم الفلسفات ومدارس علم النفس المختلفة.

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٨.

بين الفطرة الإنسانية والطبيعة الإنسانية

يختلف مفهوم الفطرة الإنسانية فى الإسلام عن مفهوم الطبيعة الإنسانية لدى الفلسفات ومدارس علم النفس المختلفة، ففى المعجم الوسيط: طبع الشيء طبعاً، وطباعة صاغه فى صورة ما، ويقال طبع الله الخلق: أنشأه. وتستخدم بمعنى التأثير على الأشياء، تقول طبع الشيء وعليه: ختم عليه بطابع. والطبيعة السجية، ومزج الإنسان المركب من الأخلاط، والقوة السارية فى الأجسام التى يصل بها الجسم إلى كماله الطبيعى الذى هيأه الله له[1].

فالطبيعة بهذا المعنى هى مجموعة السجايا التى خلق الله عليها الناس، وفطرهم عليها، والطبع هو الصياغة وإحداث الأثر، فالطبع هو تأثير الأعمال فى النفس، وتأثير الأشياء فى الأشياء[2].

ولا يختلف معنى الفطرة فى التصور الإسلامى عن معنى الطبيعة السابق. ففى القاموس فطر ناب البعير: أى شق اللحم وطلع. وفطر النبات. أي شق الأرض ونبت منها. وفطر الأمر: أى ابتدأه واخترعه. وفطر الله العالم، أي أوجده ابتداء. يقول الحق على لسان إبراهيم عليه السلام: **﴿إني وجهت وجهي للذي فطر السموات والأرض حنيفاً وما أنا من المشركين﴾** (الأنعام: ٧٩).

والفطرة هي الخليقة التى يكون عليها كل موجود أول خلقه، فالفطرة هى الخلقة السليمة، لم تشب بعيب: **﴿فطرت الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله﴾** (الروم: ٣٠).

فإذا كانت الفطرة فى الإسلام هى خلق الله الإنسان على الإسلام، أى شاهداً بعبوديته لله، ومقراً بربوبيته، فإن الطبع هو صياغة الله للإنسان بمزاج وسجية خاصة،

---

(١) المعجم الوسيط مادة طبع.

(٢) محمد رشاد خليل: علم النفس الإسلامى العام والتربوى، دراسة مقارنة، الكويت، دار القلم، ١٤٠٧هـ ١٩٨٧م، ص ١٠٣

سواء كان ذلك من خلق الله فى الإنسان من البداية، أو بتهيئة الإنسان كى يقوم بذلك فى نفسه، أو من خلال البيئة والأشياء المحيطة به. والمحصلة النهائية هى أن الطبيعة الإنسانية من خلق الله.

أما الطبيعة فى المصطلح الغربى الذى قامت عليه مدارس علم النفس هناك، فهى الأشياء المادية المحسوسة حولنا من جماد وحيوان ونبات، ففى الاصطلاح اليونانى: «الفيزيقا» هى الطبيعة، و «الميتافيزيقا» ما وراء الطبيعة، أى الأمور الغيبية وغير المحسوسة.

وكما يقول الدكتور محمد رشاد خليل، فقد أخذت الطبيعة معانى فلسفية لدى فلاسفة الإغريق، وأصبحت هى الأساس فى الفكر الغربى الحديث.

فالطبيعة هى الجوهر المادى الأول الذى تصنع منه الأشياء، وهذا الجوهر المادى هو أصل الوجود، والعلة الأولى فى وجود هذا الكون. وهى عند أفلاطون المثال، وعلة الوجود، والنفس الكلية. وعند أرسطو هى أصل الأشياء ومصدر الحركة والمادة التى تصنع منها الأشياء.

وقد استخدمت الفلسفة الغربية الحديثة مفهوم الطبيعة بهذا المعنى الإغريقى القديم، فالطبيعيون والمثاليون والواقعيون يرون «الطبيعة هى الأشياء، وهى القانون الطبيعى الذى يعمل فى الأشياء، والطبيعة هى أصل الأشياء»[1].

إذن فالطبيعة فى معظم الفلسفات الغربية ومدارس علم النفس القائمة عليها ليست من خلق الله، بل هى خالقة الكون وسبب وجوده الأول، وبذلك يتصادم مفهوم الطبيعة فى هذه المدارس مع مفهوم الطبيعة فى الإسلام.

مكونات الإنسان

لقد بين القرآن أن الله خلق الإنسان من طين، ثم نفخ فيه من روحه، ومن الطين تكوّن جسد الإنسان: ﴿**وإذ قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من طين * فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين**﴾ (ص: ٧١، ٧٢).

---
(١) المرجع السابق.

وقال الإمام أحمد: حدثنا يحيى بن سعيد، حدثنا عوف، حدثنا أسامة بن زهير عن أبى موسى عن النبى -ﷺ- قال: «إن الله خلق آدم من قبضة قبضها من جميع الأرض فجاء بنو آدم على قدر الأرض، جاء منهم الأحمر والأبيض والأسود وبين ذلك، والخبيث والطيب وبين ذلك. [رواه أبو داود والترمذى][1] كان هذا بالنسبة لآدم عليه السلام، أما بالنسبة لذريته، فإن الروح تخلق لكل جنين بعد أن يتم تخليق النطفة فى الرحم: **﴿ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين * ثم جعلناه نطفة في قرار مكين * ثم خلقنا النطفة علقة فخلقنا العلقة مضغة فخلقنا المضغة عظاماً فكسونا العظام لحماً ثم أنشأناه خلقاً آخر فتبارك الله أحسن الخالقين * ثم إنكم بعد ذلك لميتون * ثم إنكم يوم القيامة تبعثون﴾**

(المؤمنون: ١٢- ١٦).

قال ابن كثير فى تفسير قوله تعالى: **﴿ثم أنشأناه خلقاً آخر﴾** أى ثم نفخنا فيه من الروح فتحرك، وصار خلقاً آخر ذا سمع وبصر وإدراك وحركة واضطراب **﴿فتبارك الله أحسن الخالقين﴾**. ويقال: إن نفخ الروح فى النطفة إنما يكون بعد أربعة أشهر. قال الإمام أحمد فى مسنده: أنه روى عن رسول الله -ﷺ- أنه قال: «إن أحدكم ليجمع خلقه (نطفة) فى بطن أمه أربعين يوماً، ثم يكون علقة مثل ذلك، ثم يكون مضغة مثل ذلك، ثم يرسل إليه الملك فينفخ فيه الروح»... إلى آخر الحديث الذى أخرجه الشيخان[2].

ففى الإسلام إذن، الإنسان كائن مخلوق لله خلقاً مستقلاً متميزاً متفرداً. وهو أكرم خلق الله على الله، وقد نوه الله بذلك حين جعل الإنسان خليفة فى الأرض: **﴿وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة﴾** (البقرة: ٢٠).

أما الإنسان عند فرويد وعند التحليليين وعند الطبيعيين عموماً، فليس هو الإنسان المخلوق من الله، بل هو الحيوان المتطور عن الطبيعة التى هى أصل الأشياء

(١) ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، ج٣، ص ٢٤٠.

(٢) المرجع السابق، جـ ٣، ص ٢٤١.

وسبب وجودها، وهذا ما تدعيه نظرية التطور التى لا تعدو - كما يقول الدكتور محمد رشاد خليل - «أن تكون أسطورة يونانية قديمة قال بها الطبيعيون اليونان، وأحياها ملاحدة التطوريين الطبيعيين حديثاً، وزينوا لها الأدلة، أو لووا أعناق بعض النتائج التى أسفرت عنها البحوث الطبيعية والحيوية»[1].

إذن فالإنسان هنا ليس مخلوقاً لله مكوناً من جسد وروح كما هو الشأن فى التصور الإسلامى، وإنما مرده إلى وحدة الأصل الحيوانى للإنسان، فوحدة الإنسان فى علم النفس الحديث ترجع إلى كون الإنسان قد جاء نتيجة تطور الأحياء من الطبيعة. وهنا يتصادم التصور الإسلامى مرة أخرى مع التصورات التى تقوم عليها معظم مدارس علم النفس الحديثة فيما يتصل بمفهوم الإنسان.

مكونات النفس

والنفس فى الإسلام هى جماع شخصية الإنسان. «والروح هى أصل النفس ومادتها، فالنفس مركبة منها ومن اتصالها بالبدن»[2].

والنفس الإنسانية واحدة لا ثلاث كما يقول ابن القيم. فقد قسم بعض العلماء النفس إلى: نفس مطمئنة. ونفس لوامة، ونفس أمارة بالسوء. «والتحقيق أنها نفس واحدة لها صفات فتسمى باعتبار كل صفة باسم فتسمى مطمئنة باعتبار طمأنينتها إلى ربها بعبوديته ومحبته والإنابة إليه، والنفس اللوامة كثيرة التقلب والتردد. وهى من أعظم آيات الله، فهى تتلون وتتشكل بأشكال مختلفة، فتذكر وتغفل، وتقبل وتعرض، وتحب وتبغض، وتفرح وتحزن، وترضى وتغضب، وتتقى وتفجر، وهى على هذا طوال العمر. أما النفس الأمارة بالسوء، فإنها تأمر بكل سوء، وهذا من طبيعتها إلا ما وفقها الله وأعانها، فما تخلص أحد من شر هذه النفس إلا بتوفيق من الله. قال تعالى على لسان امرأة العزيز: **﴿وما أبرئ نفسي إن النفس لأمارة بالسوء إلا ما رحم ربي إن ربي غفور رحيم﴾** (يوسف: ٥٣).

(١) محمد رشاد خليل، مرجع سابق، ص ٦٨.

(٢) ابن كثير، مرجع سابق، جـ٣، ص ٦١.

وتمتد وحدة النفس فى الإسلام لتشمل الإنسان كله، بما فيه جسمه وروحه. فالنفس فى الإسلام هى الإنسان كله، وبما أن الروح فى الإسلام لا تعمل مستقلة عن الجسم – رغم أن لها وجوداً مستقلاً عنه، فهو ليس سجناً لها– فكذلك النفس لا تعمل مستقلة خارج مركب الروح والجسد.

أما في علم النفس الحديث فليس للإنسان نفس مخلوقة، وإنما له نفس طبيعية تصنعها الظروف والمؤثرات الخارجية. فالسلوكيون يرون أن النفس تصنعها التربية والمؤثرات الخارجية. والتحليليون، وعلى رأسهم فرويد يرون أن النفس بأجزائها الثلاثة عنده وهى: الـ «هى»، والأنا، والأنا الأعلى يصنعها الكبت. «فالكبت هو النفس بمختلف أجزائها». وعليه فنحن لسنا أمام علم نفس المخلوق الذى نفخ الله فيه من روحه وإنما نحن أمام فلسفة طبيعية إلحادية فى النفس، تقابل الفلسفة المثالية الإلحادية فى النفس عند أفلاطون وأرسطو، وهي أقل منها معقولية، إذ لا تعترف بمصدر النفس خارج العالم، فليس هناك فى هذه الفلسفة إذن روح ولا عقل مخلوق، ولا نفس تكونت من الروح والجسد وحصلت على صفاتها وأحوالها بالخلق والفطر كما هو الشأن فى الإسلام.[1]

أما علم النفس فى التصور الإسلامى، فهو علم نفس المخلوق الذى نفخ الله فيه من روحه، فكان الإنسان، فهو مكون من جسم ومن روح. أما الجسم فهو مكون من جميع الأجهزة والأعضاء، بما فى ذلك السمع والبصر، والعقل، نعم العقل، فالعقل ما هو إلا جهاز من الأجهزة التى خلقها الله فى الجسم، لتقوم بوظيفة من وظائف الجسم، مثله فى ذلك مثل جهاز السمع، وجهاز البصر، وجهاز النطق وجهاز الهضم.. إلى آخره، إلا أن هذا الجهاز.. العقل.. جهاز مسيطر ومنظم للأجهزة الأخرى. ومع ذلك فأداؤه لوظيفته يتأثر بمدى صحة وكفاية الأجهزة الأخرى.

ومنهج التربية الإسلامية يعنى بتربية الجسم كله: بجميع طاقاته وأجهزته بما فيها السمع، والبصر، والفؤاد أو العقل. وهو ينمى فى هذا الجسم المعرفة، وينمى فيه

(١) محمد رشاد خليل، مرجع سابق، ص ١٣٠.

المهارة وينمى فيه المشاعر والعواطف والقيم الإنسانية التى تساعده فى القيام بمهمته فى عمارة الأرض، واستغلال خيراتها وطاقاتها لترقية الحياة وفق منهج الله. فالإسلام - على سبيل المثال - يربى الجسم على أساس أنه جزء فى كيان واحد ممتزج الأجزاء يربيه بالرياضة، بجميع أنواعها، فهى جزء من منهج التربية الإسلامية، الذى يقصد إلى توفير الطاقة الحيوية اللازمة لتحقيق أهداف الحياة الإنسانية، بما فيها من كد وكدح واستمتاع: **﴿قل من حرم زينة الله التي أخرج لعباده والطيبات من الرزق﴾** (الأعراف: ٣٢). **﴿ولا تنس نصيبك من الدنيا﴾** (القصص: ٢٧) فإذا كان المقصود من تربية الجسم هنا أن يكون قوياً قادراً على احتمال المشاق وبذل الجهد، فإن الهدف أيضاً هو إقداره على الحياة، والاستمتاع بخيراتها فالغاية النفسية هنا مقامة على قاعدة جسمانية بقصد تحقيق الاعتدال والاتزان داخل الطبيعة الإنسانية المزدوجة.

علم النفس الإسلامى وعلم النفس الغربى

بناء على ما سبق فإن علم النفس الإسلامى يتصادم مع علم النفس الغربى لاختلافهما فى المصدر وفى الغاية. حيث إن علم النفس الإسلامى يتعامل مع الإنسان المخلوق الذى هو من خلق الله فى حين يتعامل علم النفس الغربى مع الإنسان الطبيعى الذى جاء نتيجة تطور الأحياء. وعلم النفس الإسلامى يتعامل مع النفس المخلوقة من مركب الروح والجسد متفاعلين، لكن علم النفس الحديث يتعامل مع النفس الطبيعية التى تصنعها الظروف والمؤثرات الخارجية. وإذا كان علم النفس العام والتربوى - فى الإسلام قد جاءا متلازمين من مصدر واحد هو كتاب الله وسنة رسوله، فإنهما جاءا وبينهما فاصل زمنى فى علم النفس الغربى بسبب اعتماده على تطور الفكر فى مصادر شتى ونظريات مختلفة ومتناقضة. وإذا كان علم النفس الإسلامى العام والتربوى قد صدرا من علم شامل محيط بالنفس الإنسانية من الأزل إلى الأبد، لأنه صادر من الخالق الذى يعلم من خلق وما تكون عليه أحواله فى كل زمان ومكان، فإنه فى علم النفس الغربى قد اعتمد على آراء

ونظريات شتى. وهو وإن استعان بالتجريب، فإن التجريب في العلوم الإنسانية يختلف تماماً عن التجريب في العلوم الطبيعية، كاختلاف الإنسان عن الجماد والحيوان.

والخلاصة أنه لما كانت التربية هي تطبيق لمفاهيم علم النفس، فإن التربية في الإسلام تختلف عن التربية في الغرب بقدر الاختلاف بين علم النفس الإسلامي وعلم النفس الغربي في حقيقة النفس.

«وبمعنى آخر فإن علم النفس التربوي - في الفكر الغربي الحديث - هو تطبيق لنظريات التحليليين والسلوكيين والجشتلطيين وغيرهم من المؤمنين بالمذهب الطبيعي على اختلاف أشكالهم.. ومعظم هذه المدارس لا تعرف الإنسان المخلوق، وإنما تتكلم عن إنسان طبيعي لا روح له، ولا يتميز عن بقية الأشياء والأحياء. كما أن هذه المدارس بالتالي لا تعترف بالخالق ولا بإرادته ولا بتدبيره ولا بقدرته ولا بالعوامل المغيبة التي يصرف بها العالم»[1] وهذا كله سوف ينعكس على نظريات التعلم والممارسات التربوية التابعة لها، كما ينعكس على دوافع السلوك وغاياتها وما يترتب عليها من نتائج وآثار.

مركز الإنسان في الكون

قلنا إن الإنسان جزء من الكون، وهو مخلوق من طين الأرض، وفيه نفخة علوية من روح الله، فالإنسان في التصور الإسلامي هو هذان العنصران المختلفان مترابطين ممتزجين في كيان كلي واحد:

﴿وإذ قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من صلصال من حمأ مسنون* فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين﴾ (الحجر: ٢٨-٢٩).

وهو كائن من كائنات الملأ الأعلى؛ لأن إنسانيته لم تتكون ولم تتشكل إلا بعد أن نفخ الله فيه من روحه، فقد نشأ في الملأ الأعلى.. ثم هبط على الأرض اختياراً:

(١) المرجع السابق، ص ١١٤.

﴿قلنا اهبطوا منها جميعاً فإما يأتينكم مني هدى فمن تبع هداي فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون﴾ (البقرة: ٣٨).

وقد عقدت له الخلافة فى الأرض ليعمرها وفق منهج الله: **﴿وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة﴾** (البقرة: ٣٠).

وهو معان من الله على القيام بحق الخلافة، فالكون كله مسخر له:

﴿وسخر لكم ما في السموات وما في الأرض جميعاً منه﴾

(الجاثية: ١٣).

﴿ألم تروا أن الله سخر لكم ما في السموات وما في الأرض وأسبغ عليكم نعمه ظاهرة وباطنة﴾ (لقمان: ٣٠).

وهو أكرم خلق الله عند الله:

﴿ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً﴾ (الإسراء: ٧٠).

ولأن الإنسان كريم عند الله، ومعقودة له خلافة الأرض، فهو محسوب حسابه فى تصميم الكون قبل أن يكون: **﴿وألقى في الأرض رواسي أن تميد بكم وأنهاراً وسبلاً لعلكم تهتدون﴾** (النحل: ١٥) **﴿ألم تر أن الله سخر لكم ما في الأرض والفلك تجري في البحر بأمره ويمسك السماء أن تقع على الأرض إلا بإذنه إن الله بالناس لرءوف رحيم﴾** (الحج: ٦٥).

﴿إن في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار والفلك التي تجري في البحر بما ينفع الناس وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها وبث فيها من كل دابة وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء والأرض لآيات لقوم يعقلون﴾ (البقرة: ١٦٤).

﴿إن الله فالق الحب والنوى يخرج الحي من الميت ويخرج الميت من الحي ذلكم الله فأنى تؤفكون * فالق الإصباح وجعل الليل سكناً والشمس والقمر حسباناً ذلك تقدير العزيز العليم * وهو الذى جعل لكم النجوم لتهتدوا بها في ظلمات البر والبحر قد فصلنا الآيات لقوم يعلمون﴾

(الأنعام: ٩٥- ٩٧).

والإنسان مزود بخصائص الخلافة. وأولى هذه الخصائص: الاستعداد للمعرفة النامية المتجددة، وهو مجهز لاستقبال المؤثرات الكونية والانفعال بها والاستجابة لها، ومن مجموع انفعالاته واستجاباته يتألف نشاطه الحركى للتعمير والتغيير والتعديل والتحليل والتركيب، والتطوير فى مادة هذا الكون وطاقاته.. وهو مستعد للتعامل مع الكون كله بمن فيه وما فيه. فهو يتعامل مع ربه، وهو يتعامل مع مخلوقات الملأ الأعلى من الملائكة، ويتعامل مع الجن والشياطين، ويتعامل مع نفسه ومع استعدادته وطاقاته، ومع طاقات الكون الظاهرة، والخفية.. يتعامل مع كل هذا على عهد الله وشرطه.

«والإنسان - كما أسلفنا - يكون فى أرفع مقاماته، وفى خير حالاته حين يحقق مقام العبودية لله، إذ إنه - فى هذه الحالة - يكون فى أقوم حالات فطرته وأحسن حالات كماله، وأدق حالات وجوده»[1].

والبشر جميعاً من أصل واحد: **﴿يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالاً كثيراً ونساء﴾** (النساء: ١).

ولقد خلق الله البشر أمماً، وقبائل، وشعوباً، ليتعارفوا، ويتعاونوا، لا ليتنافروا ويتناحروا: **﴿يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم﴾** (الحجرات: ١٣)

---

(١) سيد قطب: خصائص التصور الإسلامى ومقوماته، مرجع سابق، ص ٤٨.

والكون مصمم على قاعدة الزوجية، التى هى خاصية كونية وحيوية وعلى قاعدة التكامل بين الزوجين، لا التماثل، وهذه كذلك خاصية كونية وحيوية.

والعقل الإنسانى هو مناط التكليف، وهو شرف الإنسان وامتيازه، وقدرة الإنسان على التفكير والاختيار، هى التى أهلته لهذا الاستخلاف، ولحمل مسئولية تنفيذ منهج الله فى الأرض، فالعقل هو مناط التكليف والمسئولية.

والعقيدة هى رابطة التجمع الإنسانى الرئيسية فى نظر الإسلام، وليس الجنس، ولا القوم، ولا اللغة، ولا الأرض، ولا اللون، ولا الطبقة الاجتماعية أو المصالح السياسية أو الاقتصادية. وذلك لأن العقيدة مرتبطة بحرية الإنسان واختياره وإرادته، أما روابط القوم، والأرض أو اللحم، والدم، والطين، فلا إرادة للإنسان فيها، فالإنسان ليس حراً فى اختيار بلده أو أهله وقومه، ولكنه حر تماماً فى اختيار عقيدته وفكرته ومنهجه.

الحرية الإنسانية

والإنسان حر لأنه مسئول، فالحرية والمسئولية وجهان لعملة واحدة، فالحرية تستلزم المسئولية، والمسئولية تتطلب الحرية.

وحرية الإنسان ليست حقا من حقوقه، يمكن أن يمنح له أو يمنع عنه، وإنما هى فطرة فى طبيعته، وجزء من إنسانيته، بها يصير إنساناً مسئولاً وبدونها يهبط إلى درجات أدنى بكثير من الحيوان. فهو حر حتى فى العقيدة التى يؤمن بها: **﴿فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر﴾** (الكهف: ٢٩). **﴿كل امرئ بما كسب رهين﴾** (الطور: ٢١). **﴿ولا تزر وازرة وزر أخرى﴾** (فاطر: ١٨).

وقد عبر سيدنا عمر بن الخطاب – رضى الله عنه– عن فطرة الحرية في الطبيعة الإنسانية، عندما قال: «متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً؟!».

إن الحرية من أثمن ما جاء به الإسلام، فالتوحيد قرين التحرير، وشهادة «لا إله إلا الله»، هى إعلان عن ميلاد الإنسان الحر فى هذا الكون الذى يسجد لله وحده،

ويخشى الله وحده. ومن هذا المنطلق فإن الاستبداد يصبح قرين الشرك؛ لأنه يحيل الناس عبيداً لآلهة من البشر، ويدفعهم إلى السجود لغير الله!.

وشعور الإنسان بألوهية الله، وبوجود الله الواحد الأحد، هو شعور فطرى مستقر فى أساس تكوينه، فالإنسان فى تكوينه نفخة من روح الله، وعلاقته بخالقه، هى علاقة المخلوق بخالقه الرحمن الرحيم، وهى علاقة لا يستطيع أى مخلوق دفعها أو الحياد عنها»[1].

فشعور الإنسان بوجود الله خالقه، قانون من قوانين وجوده الروحى، وضرورة من ضروراته التى لا يستطيع أن يتخلى عنها. فحاجة الإنسان إلى الإيمان بالله كحاجته إلى التنفس، وإلى الطعام والشراب والراحة، فإذا كانت حاجته هذه قانونا من قوانين وجوده المادى. فإن إيمانه بالله الخالق، الرحمن الرحيم، هو قانون من قوانين وجوده الروحى، وضرورة من ضروراته، إذن، فشعور الإنسان بوجود الله فطرة فى الطبيعة الإنسانية: **﴿فأقم وجهك للدين حنيفاً فطرت الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون﴾** (الروم: ٣٠).

فالإيمان بالله، والشعور بوجود الله، فطرة مستكنة فى الطبيعة الإنسانية، أصلها الروح التى هى جزء فى كل تكوينه، وهى شىء من روح الله؛ ولذلك لا غرابة أن تجد الإنسان يلجأ إلى الله حين ييأس من كل الأسباب الظاهرة، وحين يمسه الضر، وحين ييأس من حوله وقوته، ومن حول الناس وقوتهم. فهذا اللجوء هو هتاف تهتف به الفطرة الإنسانية من جوانب نفسه أن يلجأ إلى الله:

﴿وإذا مسكم الضر في البحر ضلّ من تدعون إلا إياه﴾ (الإسراء: ٦٧).

﴿حتى إذا كنتم في الفلك وجرين بهم بريح طيبة وفرحوا بها جاءتها ريح عاصف وجاءهم الموج من كل مكان وظنوا أنهم أحيط بهم دعوا الله مخلصين له الدين لئن أنجانا من هذه لنكونن من الشاكرين﴾ (يونس: ٢٢).

---

(١) حسن البنا: مرجع سابق، ص ٤٨.

والإنسان مستخلف من قبل الله في الأرض على عهد الله وشرطه، لذلك فالإنسان قوة إيجابية فاعلة في هذه الأرض وليس عاملاً سلبياً في نظامها. والإسلام يمد الإنسان بدوافع الحركة الإيجابية، إذ يعلمه أن قدر الله ينفذ فيه وفي الأرض من حوله عن طريق حركته هو ذاته:

﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾ (الرعد: ١١).

﴿ذلك بأن الله لم يك مغيرا نعمة أنعمها على قوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾ (الأنفال: ٥٣).

وأنه «يرتقي حتى يصبح قدراً من قدر الله، يحقق مشيئته - من خلال حركته الذاتية - في نفسه وفيمن حوله وفيما حوله. وفي هذه الحالة تتجلى على يديه مظاهر من قدرة الله - سبحانه - وليست هذه وقفاً على معجزات الرسل. إنما هي درجة يرتقي إليها المسلم، ويتهيأ بها لحياة الجنة.. وما يظهر من خوارق التحول في النفس أو في الحياة الإنسانية العامة منشؤه هو هذا الارتقاء، أو هذه الصلاحية لتقمص قدر الله»[1].

﴿ولو أن أهل القرى آمنوا واتقوا لفتحنا عليهم بركات من السماء والأرض﴾ (الأعراف: ٩٦).

حقائق أساسية للتربية

تنبثق من هذه القواعد الأساسية لأصول الإسلام النفسية مجموعة من المضامين أو الحقائق ذات قيمة كبيرة في مناهج التربية عموما وبرامج تعليم الكبار على وجه الخصوص. ونتناول هذه الحقائق فيما يلي:

الحقيقة الأولى: هي أن الإنسان من خلق الله. وأنه مفطور على توحيد الله وأن الاعتراف بربوبية الله فطرة في الكيان البشري: ﴿وإذ أخذ ربك من بني آدم من

(١) سيد قطب: مقومات التصور الإسلامي، مرجع سابق، ص ٣٦٧.

ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم قالوا بلى شهدنا أن تقولوا يوم القيامة إنا كنا عن هذا غافلين﴾ (الأعراف: ١٧٢).

الحقيقة الثانية: هى أن الطبيعة الإنسانية طبيعة مزدوجة. وازدواج الطبيعة الإنسانية يعنى أربعة أمور أساسية:

١ – أن الإنسان مكون من جسم خلقه الله – بجميع مكوناته – من طين الأرض. والجسم به طاقات لابد من تعليمها وتدريبها كى تقوم بوظائفها الحاسمة فى الحياة الإنسانية. فالسمع، والبصر، والعقل، أجهزة لها طاقات معجزة، ولابد من إعداد هذه الأجهزة الإنسانية وتدريبها كى تساعد الإنسان فى التفكر والتدبر وحسن الأداء: **﴿والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون﴾** (النحل: ٧٨).

فاستخدام هذه الأجهزة بأقصى طاقاتها وقدراتها هو سبب التقدم والحضارة، وإهمالها هو سبب التخلف والانهيار، ولذلك ينعى الله على كثير من خلقه أن.. **﴿لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون﴾** (الأعراف: ١٧٩) فهذه الطاقات لا تؤدى وظيفتها لمجرد وجودها. ووظيفة المنهج هو شحذ هذه الطاقات والقدرات بحيث تعطى أقصى ما لديها فى إعمار الحياة.

إننا لو ربينا السمع والبصر والفؤاد والوجدان تربية سليمة صحيحة وفق منهج الله، فإننا نكون قد أزحنا الحواجز والعقبات التى تعوق الروح عن الانطلاق بالنفس الإنسانية نحو الخير والحق، نحو الهدى والرشاد، وبذلك ينطلق الإنسان فى عمارة الأرض، واستخدام طاقاتها، والتحليل فيها والتركيب بقصد ترقيتها. فوظيفة منهج التربية فى التصور الإسلامى هى تربية كل قوى الإدراك والشعور التى خلقها الله فى الإنسان تربية ربانية، وبذلك يفسح المجال للروح من أجل السمو الإنسانى الذى يتحقق بأداء الإنسان لوظيفته، التى خلق لها، على أكمل الوجوه.

٢- الأمر الثانى الذى يعنيه ازدواج الطبيعة الإنسانية، أن الإنسان قد خلقه الله مزوداً باستعدادات متساوية للخير والشر على السواء. ففى طبيعته هذا الاستعداد المزدوج لسلوك أى النجدين.

٣- الأمر الثالث الذى يعنيه ازدواج الطبيعة الإنسانية، أن الله قد خلق الإنسان مزوداً بقدرات كامنة فيه قادرة على توجيهه إلى الخير وإلى الشر. فقد أودع فى نفسه خصائص القدرة على إدراك الخير والشر والهدى والضلال، والحق والباطل. كما زوده بكل وسائل الإدراك والتمييز والتدبر، وأهمها السمع والبصر والفؤاد والنطق.. وكل الوسائل التى تسهل له الاختيار، وتيسر له وظيفته فى الحياة.

٤- الأمر الرابع التابع لازدواج الطبيعة الإنسانية، والناتج عنها فى نفس الوقت هو التبعة، أو المسئولية الإنسانية. فالإنسان لم يخلق عبثا ولا جزافاً، ولكنه خلق ليبتلى ويختبر. وثمرة اختباره لابد أن تظهر فى صورة نتائج إيجابية عملية فى واقع الأرض. فهناك إلى جانب الاستعدادات الفطرية فيه، قوى واعية مدركة. وموجهة، هى التى يناط بها التبعة. فمن استخدم هذه القوى المدركة الواعية كالسمع والبصر والفؤاد فى تزكية نفسه وتطهيرها، فقد أفلح. ومن أهمل هذه القوى وأعماها وأضعفها، فقد خاب.

هنالك إذن تبعة مترتبة على منح الإنسان هذه القوة الواعية القادرة على الاختيار الحر وتوجيه الاستعدادات الفطرية القابلة للنمو فى حقل الخير وفى حقل الشر على السواء. فهى حرية تقابلها تبعة، وقدرة يقابلها تكليف ومنحة يقابلها واجب.

الحقيقة الثالثة: من الحقائق التى تنبثق من أصول نظرية الإسلام النفسية هى أن هذه الأصول «ترتفع بقيمة هذا الكائن الإنسانى، حين تجعله أهلاً لاحتمال تبعة اتجاهه، وتمنحه حرية الاختيار. فالحرية والتبعة تضعان هذا الكائن فى مكان كريم، وتقرران له فى هذا الوجود منزلة عالية تليق بالخليقة التى نفخ الله فيها من روحه وسواها بيده، وفضلها على كثير من العالمين[1].

(١) سيد قطب: فى ظلال القرآن ، الطبعة الشرعية العاشرة، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٢هـ- ١٩٨٢م، جـ ٦، ص ٣٩١٨.

الحقيقة الرابعة: هى أن هذه الأصول لنظرية الإسلام النفسية: «تلقى على هذا الكائن تبعة مصيره، وتجعل أمره بين يديه (فى إطار المشيئة الكبرى كما أسلفنا) وتثير فى حسه كل مشاعر اليقظة والتحرج والتقوى، وهو يعلم أن قدر الله فيه يتحقق من خلال تصرفه هو بنفسه: ﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾.

الحقيقة الخامسة: هى أن الإنسان محكوم بطبيعته، وهى أنه مخلوق حادث، ليس كلياً ولا مطلقاً، وليس أزلياً ولا أبدياً. ثم إنه مخلوق ضعيف، تغلبه الشهوة أحياناً، ويلازمه جهله بنفسه، وبكثير من الأحوال حوله فى كل حين. وقد سخر الله له ما فى السماوات والأرض، ولكن أموراً كثيرة صغيرة غير مسخرة له، وغير مذللة له، هى آية ضعفه وعجزه وحاجته الدائمة إلى الله. ثم هو مخلوق مدرك، لكن إدراكه محدود بما تمده به طبيعته، ومحدود بحدود وظيفته، وهى القيام بحق الخلافة فى الأرض، أى عبادة الله، عن طريق عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله، بلا زيادة، ولا نقصان، ولهذا فإن هناك أموراً لا يحتاج إليها فى وظيفته، ومن ثم لم يوهب القدرة على إدراكها، أو إدراك ماهيتها [1].

الحقيقة السادسة: هى أن الإنسان لا يستطيع أن يضع منهجاً لنفسه ولا أن يشرع لحياته؛ لأنه ليست لديه القدرة والإمكانات التى تمكنه من ذلك؛ فهو يجهل كثيرا من حقائق الكون حوله، وهو يجهل نفسه، ويجهل نتائج تصرفاته، ويخضع لشهواته ونزواته، وهذه كلها عوامل تجعل من الخطر على وجوده وعلى الأرض الذى جاء لعمارتها، أن يتولى هو وضع شريعته، ومنهج حياته. فهو معفى من هذا. فالذى خلقه، وخلق الوجود من حوله وخلق جميع الكائنات، من حقه أن يشرع لهم منهج حياتهم الذى به يحققون غاية وجودهم ومقصد خلقهم لأنهم غير قادرين على ذلك لجهلهم وضعفهم: ﴿ثم جعلناك على شريعة من الأمر فاتبعها ولا تتبع أهواء الذين لا يعلمون﴾ (الجاثية: ١٨). ﴿كتب عليكم القتال وهو كره لكم وعسى أن تكرهوا شيئاً وهو خير لكم وعسى أن تحبوا شيئا وهو شر لكم والله يعلم وأنتم لا تعلمون﴾ (البقرة: ٢١٦).

(١) انظر: سيد قطب: خصائص التصور الإسلامى، مرجع سابق، ص ٤٧، ٩١، ٩٢.

الحقيقة السابعة: أن هذه الأصول «تشعر الإنسان بالحاجة الدائمة للرجوع إلى الموازين الإلهية الثابتة، ليظل على يقين أن هواه لم يخدعه، ولم يضلله، كى لا يقوده الهوى إلى المهلكة، ولا يحق عليه قدر الله فيمن يجعل إلهه هواه. وبذلك يظل قريباً من الله، يهتدى بهديه، ويستضىء بالنور الذى أمده به فى متاهات الطريق.

وليس فى هذا إهمال للعقل ولقدرته على الفهم والإدراك، ولكن العقل لا ينبغى أن يكون هو الحكم الفصل؛ فما دام النص محكما، فإن المدلول الصريح للنص من غير تأويل هو الحكم. وعلى العقل أن يتلقى مقرراته ومدلولاته من النص الصريح ويقيم منهجه على أساسه.[1]

الحقيقة الثامنة: وهى بديهية بعد كل ما سبق- هى أن الإسلام يرفض رفضاً باتاً فكرة عزل الإنسان عن المجتمع الإنسانى بحجة إبعاده عن مصدر الشرور والآثام! لأن الله خلق الإنسان، وبين له طريق الهدى والضلال، وزوده بالإرادة الحرة، وقوى الإدراك الواعية، كى يقوم على عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله وشريعته، وهذا يتعارض مع القول بعزله عن المجتمع أو إبعاده عنه.

الحقيقة التاسعة: وهى مترتبة على كل ما سبق - هى أن مهمة منهج تعليم الكبار هى تربية الإنسان (عن طريق تعلمه لمنهج الله وشريعته) وتنميته تنمية شاملة متكاملة، بحيث يصل إلى درجة الكمال التى هيأه الله لها. وبذلك يكون قادراً على تطبيق منهج الله فى واقع الأرض، سياسة، واقتصاداً، واجتماعاً، وتربية، وبذلك يرتبط الكبير بالمجتمع، وترتبط الأرض بالسماء، والدنيا بالآخرة.

الحقيقة العاشرة: هى أن النفس يقصد بها فى الإسلام جماع الشخصية الإنسانية. أى أن الإنسان كله بجميع مكوناته: الروحية والجسمية- بما فى ذلك العقل، والوجدان، والدوافع الفطرية، والانفعالات والحاجات - يسمى نفساً. ولا شك أن هناك اتصالا وثيقا، وتفاعلاً مشتركا بين الكل (النفس) وجميع مكوناته.

---

(١) المرجع السابق، ص ١٩.

فنحن لا نستطيع أن نتحدث عن نشاط جسمانى واحد لا يدخل فى نطاق النفس، فالسمع والبصر والعقل والذوق والشم واللمس.. إلخ، كلها حواس وأجهزة، ولكننا حين نتحدث عنها فى مجالها الحيوى الشامل، نتحدث عنها كحواس وأجهزة موصلة إلى غاية موصلة إلى أثر نفسى معين يتحقق عن طريق استخدامها، فالعين ذاتها بلا وعى، والأذن ذاتها بلا سمع، والعقل ذاته بلا فهم، والذوق والشم واللمس... إلخ، كلها لا قيمة لها فى حياة الإنسان إذا لم يكن لها انعكاسات مؤثرة فى محيط النفس: **﴿ولقد ذرأنا لجهنم كثيراً من الجن والإنس لهم قلوبٌ لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذانٌ لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون﴾** (الأعراف: ١٧٩) فالغافلون هنا لهم حواس وأجهزة سليمة وصحيحة من حيث تركيبها العضوى، وبالرغم من هذا فهم «غافلون» - كما يقول القرآن- **﴿ومأواهم جهنم﴾**، لأن حواسهم لا تؤدى وظيفتها النفسية وبذلك فهى لا تعين الإنسان على أداء وظيفته التى خلقه الله من أجلها، ألا وهى عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله[١].

سمات الكبار النفسية

إذا كانت تلك هى مجموعة المضامين النفسية العامة، فإن للكبير- مع ذلك - مجموعة من السمات النفسية الخاصة قد اكتسبها خلال حياته. وهى سمات تؤثر دون شك فى تخطيط منهجه، وتحديد أهداف تعلمه، وفى نوعية المحتوى والخبرات التى تقدم له، وفى طريقة تقديمها وتقويمها. ومن أهم هذه السمات ما يلى:

أولا: من الناحية الاجتماعية، يختلف الكبار عن الصغار، حيث إن الكبار يبدءون الدراسة ولديهم خبرات طويلة فى الحياة، كما أن لديهم دائرة واسعة من الاتصالات والعلاقات والمسئوليات والأدوار الاجتماعية المختلفة، فهم من العاملين فى مجالات العمل المختلفة، ولهم مسئوليات، واهتمامات بالقضايا العامة المحلية والعالمية.

---

(١) محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، بيروت، دار الشروق ١٤٠١هـ- ١٩٨١م، ص ١٠٤.

ثانيا: من الناحية المعرفية، فإنه يجب أن يكون مفهوما أن السن فى حد ذاته لا يعوق أو يعطل قدرة المتعلم الكبير على التعلم. فإذا لم يكن بالمتعلم ضعف فى حواسه نتيجة كبر السن فإن الأمور قد تتحول لصالحه نظرا لما لديه من الخبرات الواسعة والمتنوعة. كما أن حصيلته اللغوية الواسعة نسبيا قد تجعل تعلمه أكثر ترابطا وتحركا، وتفاعلا، واتساعا، كما أن ذلك قد يجعل قدرته على الاستعداد للتعلم كبيرة إلى حد بعيد.

ومع ذلك فإن خبرات المتعلم الكبير ومفاهيمه قد تكون خاطئة، وبذلك تقف حجر عثرة أمام تعلمه، فقد تصيبه بالجمود والتصلب مما يؤدى إلى عدم تقبله بسهولة للحقائق والمعايير والقيم والخبرات الجديدة. لابد للمنهج هنا من أن يعالج هذا الوضع ويخطط له عند اختيار المحتوى والخبرات التعليمية.

ثالثاً: من الناحية الانفعالية، يجب أن يؤخذ فى الاعتبار أن الحياة الانفعالية للمتعلم شديدة العمق والتعقيد والحدة، فما يقدم إليه يجب أن يكون مقبولا حتى يمكن دمجه فى الحياة الانفعالية للكبار. ومن المشاعر والاتجاهات الهامة عند الراشد، تلك التى تتصل بذاته، ومدى قدراته ودوافعه نحو التعلم، ومستوى طموحه، واستعداده لقبول الخبرات الجديدة. فالخوف من الفشل – على سبيل المثال– وإن كان يؤدى إلى زيادة الحرص، والإتقان فى الأداء أحيانا، إلا أن المبالغة فى هذا الشعور قد تؤدى إلى تدنى الأداء عند الكبير، ثم إلى تسربه.

والخلاصة: أن العمليات العقلية عند المتعلم الكبير، لا تعمل منفصلة عن سائر جوانب شخصيته، كما أنها تتأثر بمسئولياته الاجتماعية، واهتماماته وارتباطاته، وبمشاعره، واتجاهاته الانفعالية نحو ذاته، وأسرته، وعمله، ومجتمعه، ونحو الكون والحياة بوجه عام.

٤

الفصل الرابع

طبيعة المجتمع



الأساس الرابع
حقيقة الحياة

الحياة فى التصور الإسلامى دنيا وآخرة، شهود وغيب، وهى ليست إلها وكذلك الطبيعة ليست إلها، ليست قوة مدبرة فى ذاتها خلقت وتخلق وفق إرادتها المستقلة. كذلك هى ليست تلقائية؛ وجدت مصادفة وتمضى خبط عشواء! إنما هى خليقة أنشأها الله - سبحانه - بقدر، وتمضى كذلك وفق قدر. **﴿إنا كل شيء خلقناه بقدر﴾** (القمر: ٤٩) **﴿وخلق كل شيء فقدره تقديرا﴾** (الفرقان: ٢).

والحياة - فى التصور الإسلامى - مغيبة، ومشهودة، دنيا وآخرة، والحياة الآخرة هى الحياة الباقية الخالدة. فيها يحاسب الإنسان على عمله فى الحياة الدنيا، وعلى مقدار سعيه وكدّه وكدحه فى سبيل القيام بحق الخلافة فى الأرض، وعلى مقدار مساهمته فى عمارة الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله.

وعمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله- وهى جوهر الأمانة التى حملها الإنسان - إنما تكون باستثمار ما أودعه الله فى الأرض استثماراً صالحاً.. وتكون أيضا عن طريق توجيه ألوان النشاط البشرى لاستخدام تلك الطاقات التى أودعها الله فى الأرض، وفى الكائنات التى على ظهرها، استثماراً صالحاً. وتكون باستثمار الإنسان لتلك الطاقات باللطف والرفق واللين وفق منهج الله. وبذلك يتحقق التناسق والتكامل بين أنشطة الكائنات من إنسان، وحيوان، ونبات وجماد، من أجل إعمار الحياة.

والحياة إنما تعمر بالعلم، والعدل، والعمل، والاتجاه إلى الله بكل نشاط فى كل حين.

والعلم- فى التصور الإسلامى - هو معرفة قوانين الله وسننه ونواميسه التى خلق الكون عليها، واستخدام هذه المعرفة بالقوانين الكونية فى عمارة الأرض واستثمار خيراتها، وترقية الحياة على ظهرها

ومهمة التربية هنا هى أن توصل الإنسان إلى درجة كماله. فلكل إنسان درجة كمال هيأه الله لها، حتى يكون قادراً على القيام بواجبات الخلافة فى الأرض عن الله. والمناهج التربوية هى: نظم تزود الإنسان بالحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة، التى توصله إلى درجه كماله التى هيأه لها، وبذلك يكون قادراً على المساهمة بإيجابية وفاعلية فى عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

والإنسان يتعلم - وفقاً للتصور الإسلامى - عندما يثار بدوافعه الداخلية أو الخارجية، فيستعين بهدى الله، ويأخذ بالأسباب الممكنة كلها أو بعضها، فيصل -عن طريق الملاحظة والمشاهدة والتدبر والتجربة، أو عن طريق الإلهام - إلى الفهم، ثم يحول هذا الفهم النظرى الذهنى إلى سلوك عملى فى واقع الحياة. بذلك يكون قد تعلم.

ثم إن الكون كله لله، والحياة كلها لله، فالكون كتاب الله المفتوح لمنهج التربية الإسلامية ينهل منه ما يشاء، حيث يشاء، على أن يكون معيار الاختيار والانتقاء هو ما ينفع المتعلم فى بناء شخصيته، وفى القيام بواجبات الخلافة عن الله فى عمارة الأرض.

أما لب الحياة وجوهرها -فى نظر المثاليين - فهو العقل؛ لأن العقل هو السبب فى وجود الحياة. فالله أوجد العقل الإنسانى، والعقل الإنسانى أوجد الحياة والواقع بإدراكه لهما. ودور الطبيعة هو دور الوسيط الذى يمثل هذه العملية فى نموذج يمكن إدراكه بالعقل الإنسانى ذى القدرة المحدودة، فالعقل الإنسانى إنما يثبت وجوده عن طريق فهمه للحياة والواقع! ومن أجل أن يكون الواقع أو الحياة موجودة، لابد أن تكون مدركة بالعقل؛ لأن هذا العقل إنما هو صورة مصغرة للعقل الإلهى!.

والعملية التربوية هنا ليست فهماً أو إدراكاً وعلما وابتكاراً وإنما هى تذكر.. تذكر للحقائق والأشياء والمثل التى وضعت سلفاً فى العالم المثالى الأعلى، وهو

العالم الحقيقي، والهدف الحقيقي للتربية هو تربية العقل، وتدريبه على التفكير والإدراك.

وإذا كانت النظرة المثالية لأفلاطون قد قصرت الحياة والواقع على ما يدركه العقل، فإن الواقعية المدرسية المتأثرة بأفكار أرسطو وبالفكر المسيحى لتوماس الأكوينى، تقوم على الاعتراف بكل من الطبيعة، والقوة الخارقة للطبيعة ممثلة فى الإله الذى خلق الوجود كله. فالحياة مخلوقة لله عن طريق القوى الخارقة للطبيعة، فالطبيعة اشتركت فى خلق الحياة- بشكل ما - مع الإله!.

والهدف الذى تنشده التربية هنا هو التعليم الذى ينقل المتعلم ويرتفع به إلى الأزلية التى يتمتع بها الإله ! والتربية الحقيقية هى التى تكسب الإنسان السيطرة على النفس، وعلى البيئة من حوله.

والحياة- فى تصور الفلسفة الطبيعة هى حدث طبيعى، فالحياة هى البيئة المحيطة بنا بكل أبعادها، فالواقعية الطبيعية تفترض أن الحياة الإنسانية بكل أبعادها الجسمية والعقلية والروحية والخلقية هى حدث طبيعى عادى، يمكن عزوه فى كل أبعاده إلى العمليات الطبيعية. فالطبيعة هى مصدر الحياة، وهى مصدر الصدق!.

ونتيجة للعمليات المستمرة للطبيعة، وللإدراك الإنسانى وللنشاط الإنسانى، فإن الحياة - بكل أبعادها - متغيرة، ويجب أن تظل كذلك. فالتغير هدف من أهداف التربية الرئيسية.

ويتم الحصول على القيم من البيئة ومن الطبيعة! وكنتيجة لملاحظة الإنسان للبيئة والطبيعة، فإنه يتعرف على القوانين التى تزوده بالأساس الذى يعتمد عليه فى إصدار أحكامه الخاصة بالقيم الخلقية والجمالية ! هذا هو أساس تكوين القيم الحياتية فى النظرية البراجماتية.

أما فى النظرية الماركسية فإن القيم يتم تكوينها بطريقة آلية عن طريق تعلم الخبرات والمهارات المكتسبة من «المادة»، فالقيم يمكن اكتسابها عن طريق الممارسة

المستمرة لعملية التعليم والتعلم. فآلية تكوين القيم هى امتداد لآلية تكوين الخبرات المعرفية والتطبيقية المستمرة. فالتعليم والتعلم يؤديان إلى تكوين المهارات والخبرات المعرفية والتطبيقية، وتكرار هاتين العمليتين يؤدى إلى تكوين قيم الفرد ووجهة نظره تجاه نفسه، وتجاه العالم من حوله!

والنمو –كالتغير– من أهم أهداف التربية فى النظرية البراجماتية.

وليس هناك للتغير ولا للنمو معايير يمكن الحكم بها عليهما. وبمعنى آخر، ليس هناك معايير للحكم عليهما من خارجهما، فالتربية من أجل النمو والتغير، وبالنمو والتغير، وبالتالى ليست هناك أهداف ثابتة للتربية، فالقول بوجود أهداف ثابتة للتربية، مرض عقلى، فى نظر جون ديوى!

وهذا الإيمان بعدم وجود أهداف ثابتة للتربية، يجعل الحياة الإنسانية كلها على حافة التغير، ولا يمكن تصور ما تكون عليه فى المستقبل.

وإذا كان التغير فى الحياة الإنسانية وفى واقع الأرض يتم – فى التصور الإسلامى – بفعل الإنسان نفسه، ولكن فى إطار المشيئة المطلقة لله، فإن التغير الاجتماعى فى النظرية التطبيقية، إنما يحدث وفقاً لديناميكية العملية المادية، فأسباب التغير لا يتم البحث عنها فى عقول الناس، وإنما يتم البحث عنها فى التغيرات التى تحدث فى أسلوب الإنتاج والتجارة، واقتصاديات الحقبة الزمنية المعينة!.

لذلك فإن التربية تتطلب معرفة أساسيات العمليات الصناعية والعمل الإنتاجى، والتغيرات التى تطرأ على العمليات العلمية والتقانية.

أما فى التصور الإسلامى فإن التربية تهدف إلى إعداد الإنسان لإعمار الحياة وفق منهج الله. وعمارة الأرض، وترقية الحياة على ظهرها إنما يكون باستثمار ما أودعه الله فى الأرض وفى الكائنات من طاقات استثمارا صالحا. وتوجيه النشاط البشرى لاستخدام تلك الطاقات بالرفق واللطف وفق منهج الله. وبذلك يتحقق التناسق والتكامل بين أنشطة الكائنات من إنسان، وحيوان، ونبات، وجماد فى أعمارهم الزمنية من أجل إعمار الحياة.

وكل شأن من شئون الحياة ينبغى أن يسير وفق منهج الله. فسياسة الاقتصاد والمال، ونظام السياسة، ونظام الأسرة، وجميع ألوان التشريعات المدنية والإدارية، يجب أن تسير وفق هذا المنهج حتى تكون الحياة إسلامية حقا. إن الضابط الوحيد للحركة البشرية، والتطورات الحيوية- حتى لا تمضى شاردة على غير هدى - هو أن تسير كل هذه الأوضاع وفق الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، ومع اعتبار الخبرات الإنسانية المتغيرة تبعا لمقتضيات الزمان والمكان والناس: **﴿وأن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله﴾**. (الأنعام: ١٥٣).

تعليم الكبار وعمارة الأرض

لاشك أن هناك علاقة ضرورية بين تعليم الكبار وفق منهج الله وبين عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها. ويمكن تأصيل هذه العلاقة من عدة جوانب:

الأول: أن الله قد كرم الإنسان وجعله أفضل مخلوق عنده: **﴿ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا﴾**. (الإسراء: ٧٠). وسخر له كل ما فى السماوات وما فى الأرض لخدمته: **﴿وسخر لكم ما في السموات وما في الأرض جميعا منه﴾** (الجاثية: ١٣).

الثاني: أن الإنسان ليس مستهلكا فقط، بل هو منتج لنفسه ولغيره، فالأمة التى يعمل أبناؤها بجد وإتقان- ولا أقول يحسن أبناؤها العمل، فالإحسان فى العمل أدق وأشمل من مجرد الجد والإتقان فيه- تكفى نفسها وتصدر فائض إنتاجها للآخرين من الجهلة والكسالى والمتواكلين. والأمثلة على ذلك كثيرة: فألمانيا بدأت من الصفر بعد الحرب العالمية الثانية، إلا أنها الآن من أقوى الدول اقتصادا، فرغم أنها بدأت من الصفر بعد الحرب العالمية الثانية، وهى الآن من أقوى الدول اقتصادا على

* هذه العلاقة يشار إليها هذه الأيام عادة بـ «التربية والتنمية» وهى عبارة قاصرة عن إدراك المعانى التى نتحدث عنها هنا.

الأقل. واليابانيون وصلوا بجدهم وإتقانهم إلى أن حولوا العالم كله إلى سوق لتصريف منتجاتهم. وكوريا وهونج كونج وتايوان وغيرهم فى سباق على نفس الطريق!.

الثالث: هو أن الله قد أودع الإنسان طاقات كثيرة، منها ما هو ظاهر ومنها ما هو خفى، ليستخدمها فى العمارة، وترقية الحياة، كما أنه قد أودع الكون من الخيرات ما يكفى حاجة البشر وزيادة. وما الندرة النسبية للموارد الطبيعية إلا نتيجة للفقر فى استخدام الطاقات الإنسانية بكفاءة وفاعلية فى استخراج طاقات الكون وكنوزه المذخورة فيه!.

ويسود الحياة – عموما – نظامان متكاملان: نظام اجتماعى، ونظام معرفى. وهذا يحتم علينا ضرورة تحديد طبيعة المجتمع الإسلامى، وطبيعة المعرفة التى يجب أن تسود فى هذا المجتمع، ونفصل القول فى هاتين القضيتين فيما يلى:

طبيعة المجتمع الإسلامى

إن الهدف الأساسى هنا هو بيان طبيعة المجتمع الإسلامى، والفرق بينه وبين المجتمعات الأخرى، والخصائص التى تميزه عن هذه المجتمعات، وطبيعة التغير وكيفية حدوثه فى هذا المجتمع، والسمات الثقافية والحضارية لهذا المجتمع.

مكونات المجتمع

لقد فطر الله الإنسان على الاجتماع، فليس بوسع إنسان أن يعيش وحده، أو ينفرد بنفسه انفراداً تاما. وليس هناك حادثة نفسية واحدة يمكن أن تتم دون أن يكون لها صلة بأفراد المجتمع الذى يعيش فيه الإنسان. فكل حادثة، لابد لها من مجال اجتماعى تتم فيه، والعكس صحيح أيضا، فكل حادثة اجتماعية لابد لها من أصل نفسى[1].

وعلى هذا الأساس فإن المجتمع الإنسانى يتكون من أربعة عناصر:

(١) محمد أمين المصرى: المجتمع الإسلامى، الكويت، دار الأرقم ١٤٠٠ هـ ١٩٨٠م، ص ٨-٩ .

الأول: هو الأفراد الذين يكونون الجماعة.

الثاني: هو ما ينشأ بالضرورة من صلات بين أفراد الجماعة، فالجماعة نسيج مكون من صلات اجتماعية.

الثالث: هو النظام، فالصلات الاجتماعية تنظم وتنسق وفق نظام غايته أن يضبط سلوك الجماعة ويوجهه الوجهة المنشودة.

الرابع: هو العقيدة، وهى أعظم العناصر المكونة للمجتمع على الإطلاق وأكثرها خطرا، ذلك أنها تتحكم فيها كلها، وتوجهها الوجهة التى ترضاها، فهى التى تحدد الصلات الاجتماعية، وهى التى توجد الشعور بالانتماء، وهى التى ترسم نهج السلوك، وهى التى تضع قواعد المجتمع، وتقيم نظمه، وتهدى إلى مثله.

والعقيدة تتمثل فى شريعة الله، كما هو الحال فى الإسلام. كما تتمثل فى الفلسفات الوضعية، والنظريات التى توجه الفكر والسلوك العملى فى كثير من المجتمعات الأخرى.

المجتمع الإسلامى والمجتمعات الأخرى

المجتمع الإسلامى مجتمع متفرد بنظامه الخاص، الذى لا يتفق فى شىء مع النظم الاجتماعية الأخرى التى عرفتها البشرية. فبينما عرفت البشرية نظم الرق، فالإقطاع، فالرأسمالية، فالاشتراكية، فالشيوعية- التى لم تتحقق فى واقع الحياة، ولن تتحقق أبدا؛ لأنها تتصادم مع مقتضيات الفطرة والطبيعة الإنسانية- وهى نظم أقامها بعض العباد لبعض، فإن المجتمع الإسلامى هو مجتمع ربانى، يقوم على شريعة محكمة من عند الله، قوامها كتاب الله، وسنة رسوله -ﷺ-. قال -ﷺ-: «لقد تركت فيكم ما إن تمسكتم به لن تضلوا بعدى أبدًا: كتاب الله وسنتى» (متفق عليه).

وبالرغم من أن هناك بعض أوجه الشبه بين النظام الإسلامى وبين النظامين الرأسمالى والاشتراكى، كحق الملكية الفردية، وحق الاستثمار الفردى، وحق الإرث

فى النظام الأول، وكضرورة ضمان حد أدنى لائق للأفراد فى التربية والعمل والمسكن والصحة، وعدم القضاء المطلق على الملكية الفردية، والتقريب بين طبقات المجتمع... إلخ فى النظام الثانى - بالرغم من أوجه الشبه هذه إلا أنها ظواهر جزئية تقوم على أصول مختلفة، بل ومتناقضة. فالربا والاحتكار - مثلا - قاعدتان أساسيتان من قواعد الملكية الفردية، ومن قواعد الاستثمار الفردى والجماعى فى النظام الرأسمالى، بينما الربا والاحتكار محرمان تحريما قاطعا فى النظام الإسلامى.

والنظام الاجتماعى فى الإسلام قائم على أصول ربانية تضمنتها الشريعة الإسلامية يوم جاءت قبل أكثر من أربعة عشر قرنا. فهو مجتمع قائم على هذه الشريعة، وليس نتيجة للتطورات الاجتماعية أو تابعا لها، كما هو الحال بالنسبة للنظم الأخرى.

فإذا كانت النظم البشرية قد نشأت نشوءا ذاتيا قاصرا، ثم تطورت وفقا لحاجات أرضية واقعية، وثمرة للصراع بين الطبقات والمصالح المتعارضة داخل المجتمعات البشرية فإن شريعة الله التى قام على أساسها المجتمع الإسلامى «وجدت كاملة منذ نشأتها غير مدرجة تدرجا تاريخيا»[1].

﴿اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا﴾ (المائدة: ٣).

ومن ثم كانت جميع الأحكام والقوانين التى تنطبق على نشأة النظم الاجتماعية الغربية وتطورها غير منطبقة على المجتمع الإسلامى، لاختلاف نشأته عن نشأة تلك النظم، ولاختلاف القاعدة التى ترتكن عليها نشأته، ولاختلاف القانون الذى يحكم نموه وتطوره.

وإذا كانت المجتمعات القائمة على تشريعات وضعية تقوم فترة من الزمان ثم تنتهى، فإن المجتمع الإسلامى الذى عاش أربعة عشر قرنا من الزمان سيعيش، بل

(١) سيد قطب: نحو مجتمع إسلامى، ط٦، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، ص ٦٣.

سيكون هو مجتمع المستقبل؛ «لأن سياج الشريعة سيظل يحرس هذا المجتمع، مهما كانت قوة عوامل المقاومة والعداء»[1].

وإذا كانت المجتمعات البشرية القائمة على تشريعات وقوانين وضعية ومؤقتة هى مجتمعات محلية، وقومية، وعنصرية، وقائمة على أساس الحدود الجغرافية، فإن المجتمع الإسلامى هو مجتمع عالمى مفتوح لجميع بنى الإنسان دون نظر إلى جنس أو لون أو لغة، «بل دون نظر إلى دين أو عقيدة»، فغير المسلمين يعيشون مع المسلمين فى ظل المجتمع الإسلامى، على أن لهم ما للمسلمين وعليهم ما عليهم.

وعالمية الدعوة الإسلامية، وبالتالى النظام الاجتماعى القائم عليها، مقررة بوضوح فى قوله تعالى: ﴿إن هو إلا ذكر للعالمين﴾ (التكوير: ٢٧). ﴿وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين﴾ (الأنبياء: ١٠٧). ﴿وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيرا ونذيرا﴾ (سبأ: ٣٨).

وأخيرا، فإن أهم ما يجب أن يظل ماثلا فى الذهن هنا حقيقتان: الأولى هى أن مبادئ الإسلام العليا «التى تسبق اليوم آخر ما وصلت إليه البشرية فى خلال أربعة عشر قرنا، كانت قائمة فيه منذ اليوم الأول. وأنه منذ ذلك اليوم قد أخذ بيد البشرية فى طور الترقى إلى الآفاق المرسومة خطوة خطوة فكان التطور لا فى مبادئه، وأهدافه، ولكن فى قرب البشرية يوما بعد يوم من هذه المبادئ والأهداف، وهذا ما ينفى فكرة التطور التاريخى من أساسها بالقياس إلى الفكرة الإسلامية، وإلى نظام المجتمع الإسلامى»[2].

الحقيقة الثانية التى يجب أن تظل ماثلة فى الذهن هى «أن النظام الإسلامى ليس هو الرق، وليس هو الإقطاع، وليس هو الرأسمالية، وليس هو الاشتراكية، وليس هو الشيوعية... إن النظام الإسلامى هو فقط.. النظام الإسلامى»[3].

---

(١) المرجع السابق، ص ٦٤.

(٢) المرجع السابق، ص ٧٥.

(٣) المرجع السابق، ص ٩١.

إذن فالقاعدة الأساسية التى يقوم عليها المجتمع الإسلامى هى أنه نظام ربانى عالمى، يقوم على أساس القواعد العامة والأصول الكلية لشريعة الله والمنصوص عليها فى كتاب الله وسنة رسوله -ﷺ-، ومن هذه القاعدة العريضة للنظام الاجتماعى الإسلامى تنبثق مقومات رئيسية يعتمد عليها البناء الاجتماعى كله، وتؤثر فى كل خلاياه وجزئياته الداخلية. وأهم هذه المقومات أو العمد هى: العلم، والعدل، والحرية المنضبطة بقواعد منهج الله والشورى، والإحسان فى العمل، والوحدة، والجهاد فى سبيل الله.

العلم والمعرفة فى التصور الإسلامى:

العلم شعار الإسلام وفطرة الله فى الإنسان، فالإنسان هو خليفة الله فى الأرض ليعمرها ويرقيها وفق منهج الله. وهى منزلة اشرأبت لها أعناق الملائكة وتشوقت إليها نفوسهم فلم يعطوها، ومنحها الله للإنسان[1].

وعمارة الأرض وترقيتها لا تكون إلا بالعلم، ولذلك عندما أراد الله أن يعد الإنسان لحمل أمانة تنفيذ منهجه فى الأرض، هيأه لها بالعلم: **﴿وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئونى بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين* قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم * قال يا آدم أنبئهم بأسمائهم فلما أنبأهم بأسمائهم قال ألم أقل لكم إني أعلم غيب السموات والأرض وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون﴾** (البقرة: ٣١- ٣٣).

ولا عجب فى أن العلم هو شعار الإسلام الأول، فأولى الآيات التى نزلت على رسول الله -ﷺ- عليه وسلم هى: **﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق * خلق الإنسان من علق * اقرأ وربك الأكرم * الذي علم بالقلم * علم الإنسان ما لم يعلم﴾**. (العلق: ١-٥) كما جعل الإسلام طلب العلم فريضة، وطالب العلم

(١) يوسف القرضاوى: الخصائص العامة للإسلام، ط ٣، القاهرة، مكتبة وهبه، ١٤٠١هـ- ١٩٨١م، ص ٦٧.

مجاهد فى سبيل الله. كما أكد الإسلام هذا الشعار فى كل مناسبة حتى يذكر الإنسان، ويحرك أحاسيسه، ويثير مشاعره كلما تبلد أو ابتعد عن منهج الله. والآيات والأحاديث فى ذلك أكثر من أن تحصى فى هذا المقام. أما كون العلم فطرة الله فى الإنسان، فهذا يمكن فهمه من القرآن فى قوله تعالى: **﴿وإذ أخذ ربك من بني آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم قالوا بلى شهدنا أن تقولوا يوم القيامة إنا كنا عن هذا غافلين﴾** (الأعراف: ١٧٣).

فالآية ترجع مسألة العلم بوحدانية الله، والاعتراف بربوبيته إلى الفطرة التى فطر الله الناس عليها، وأخذ بها عليهم الميثاق فى ذات أنفسهم وذات تكوينهم، ولقد شهد الكيان البشرى على نفسه بهذه الحقيقة. ذلك بحكم وجوده فوجوده يعنى هذه الحقيقة.

والمعرفة هى فهم منهج الله ومقتضيات تطبيقه فى واقع الحياة. وهى- ككل شئ آخر فى الكون – من خلق الله، يهبها لمن يأخذ بأسبابها: **﴿يؤتى الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا﴾** (البقرة: ٢٦٩)... **﴿واتقوا الله ويعلمكم الله والله بكل شيء عليم﴾** (البقرة: ٢٨٢). والحكمة هى فهم طبيعة التصور الإسلامى للكون، والإنسان، والحياة، وفهم طبيعة العلاقات والارتباطات بينهما، ولذلك فالحكمة قرينة المعرفة، وإحدى نتائجها.

ويتلقى الإنسان معرفته من الوحى، ومن الكون والحياة. فالإسلام يرد كل شىء ابتداء إلى إرادة الله وتدبيره، ويرد الخلق كله بما فى ذلك الكون، والإنسان، والمعرفة إلى إرادة الله الواحد. ومن ثم فلا تناقض فى أن يكون الكون أو «الطبيعة» وأن تكون الحياة بأوضاعها السياسية والاقتصادية والاجتماعية مصدرا آخر للمعرفة بجانب الوحى، عن طريق العقل، وسائر المدارك والطاقات الكامنة فيه، باعتبار أن هذا كله من صنع الله ... فهى من عنده، كما أن الوحى من عنده أيضا.

ولكى يقوم الكبير بحق الخلافة كاملا، لابد من إعداده وتربيته من خلال

مناهج مخططة ومنظمة لهذا الغرض. فوظيفة التربية إذن، إيصال المربّى إلى درجة الكمال التى هيأه الله لها. فالتربية هى حيثية إيمانا بالله. فنحن آمنا بالله معبودا؛ لأننا آمنا به ربا. ولذلك يقول الحق – سبحانه– حين يطلب منا أن نوجه الحمد لصاحب النعمة: «الحمد لله» وحيثية ذلك أنه «رب العالمين»[1].

العلم وتعليم الكبار

إن بداية الوحى على رسول الله –ﷺ– بقول الله تعالى: ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق﴾ «هو حادث ضخم بحقيقته، وضخم بدلالته وضخم بآثاره فى حياة البشرية جميعا.. هذه اللحظة التى تم فيها هذا الحادث تعد – بغير مبالغة – هى أعظم لحظة مرت بهذه الأرض فى تاريخها الطويل». ولهذا، فليس من المبالغة القول بأن العلم هو شعار الإسلام الأول[2].

ولقد رفع الإسلام– من اللحظة الأولى شعار العلم لتحقيق الفطرة. فالعلم فطرة الله فى الإنسان، وهذا واضح فى قول الحق تبارك وتعالى: ﴿وإذ أخذ ربك من بني آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم قالوا بلى شهدنا أن تقولوا يوم القيامة إنا كنا عن هذا غافلين﴾ (الأعراف: ١٧٣).

فهذه الآية ترشدنا فى وضوح إلى مجموعة من المضامين أهمها ما يلى:

أولا: أن العلم بالألوهية والوحدانية –وهو غاية كل علم– فطرة الله فى الإنسان وأن الانحراف عن هذا العلم هو انحراف عن فطرة الله التى فطر الناس عليها. ولهذا يجب مقاومته بجميع الوسائل لرد الإنسان إلى الفطرة.

ثانيا: يترتب على أولا، أن الأخذ بأسباب العلم فريضة لازمة لتأكيد الفطرة والحفاظ عليها وعدم الانحراف عنها؛ لأن الانحراف عنها يتبعه الانحراف عن الإيمان بوحدانية الله، وما يترتب عليه من انحراف الإنسان عن وظيفته، ألا وهى عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله.

(١) محمد متولى الشعراوى: منهج التربية فى الإسلام، القاهرة، دار المسلم، بدون تاريخ، ص ١١– ١٢.
(٢) سيد قطب: فى ظلال القرآن، مرجع سابق، مجلد ٦، ص ٣٦ –٣٩.

ثالثا: وبما أن العلم فطرة الله فى الإنسان. وهو سبيل الإنسان إلى معرفة الله وخشيته **﴿إنما يخشى الله من عباده العلماء﴾** وهو وسيلته إلى عمارة الأرض وترقيتها، فإنه لا سبيل إلى ذلك إلا بالاستمرار فى عملية التعليم والتعلم من الصغر إلى الكبر.

إن حاجات الحياة متغيرة متجددة بتغير الحياة نفسها. وهذا يتطلب -بطبيعة الحال- استمرار الإنسان فى التعلم لينفض عن نفسه، وعن مشاعره، ما يكون قد علق بها من صدأ أو بلادة، نتيجة الانغماس فى الحياة تحت وطأة قبضة الطين ومطالبها.

رابعا: إن عمارة الأرض، وترقية الحياة على ظهرها، عملية مستمرة دائمة. وهى بالتالى تتطلب معلومات ومهارات متجددة، وهذا كله يتطلب التربية والتعليم والتدريب للكبار بصفة دائمة ومستمرة، إن الإنسان الذى يقوم بحق الخلافة فى الأرض، هو الذى يأخذ بكل الأسباب التى تساعده فى أداء هذه الغاية بطريقة حسنة. فالمسلم مطالب بحسن الأداء، لا مجرد الأداء، وهذا يتطلب أن يكون الإنسان متجددا ومترقيا وملما بكل ما يجد فى ميدان عمله من معارف وخبرات ومهارات. إذن فترقية الحياة وفق منهج الله تتطلب التربية المستمرة، بل وحسن التربية.

خامسا: أن الشريعة الإسلامية كفت القائمين على بناء منهج التربية فى الإسلام شر اللجوء إلى الفلسفات والنظريات البشرية. فالفلسفات يلجأ إليها غير المسلمين لعدم وجود شريعة عاملة لديهم، وفى ذلك يقول ابن عبد البر فى كتابه «جامع بيان العلم وفضله»: «إن أهل الفلسفة قد قسموا العلوم إلى علم أعلى، وعلم أوسط، وعلم أسفل. وجعلوا الفلسفة هى العلم الأعلى؛ لأن هذا العلم عندهم يرتبط بأمور قد أغنت عن الكلام فيها كتب الله الناطقة بالحق، المنزلة بالصدق، وما صح عن الأنبياء صلوات الله عليهم»[(1)].

---

(1) ابن عبد البر النمرى القرطبى، جامع بيان العلم، وفضله، جـ٣، ص ٣٧- ٣٨.

﴿وأن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون﴾ (الأنعام:١٥٣).

وتختلف مصادر العلم فى منهج التربية الإسلامية باختلاف نوع المعلوم. فالكون محسوس وغير محسوس، شهود وغيب. فالغيب مصدر العلم به هو الوحى الصادق من صاحب الغيب سبحانه وتعالى. وتحقيق هذا العلم يكون بتحقيق نسبة الخبر إلى الله عز وجل. والمحسوس سبيل العلم به الملاحظة والتجربة، والخبر أيضا. ويكون تحقيق الخبر بالاستقراء والاستنباط والملاحظة والتجربة.[١]

فالعلم عن طريق الوحى، والعلم عن طريق العقل يتكاملان ولا يتعارضان، فالعقل الإنسانى قادر على التفاعل مع الكون والتأمل فيه، والتجريب على الأشياء الموجودة فيه. والمعرفة العقلية الصحيحة لا تقع خارج دائرة المعرفة التى تدعو إليها الشريعة، وصريح المعقول لا يتعارض مع صريح المنقول كما يقول ابن تيمية.[٢]

سادسا: إن المعرفة الإنسانية فى منهج التربية فى الإسلام، كالعلم، وسيلة وليست غاية فى ذاتها. فغاية المعرفة إقدار الإنسان على المساهمة بإيجابية وفاعلية فى عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

والفرق بين العلم والمعرفة- كوسائل للتربية - يرجع- كما يقول الراغب الأصفهانى- إلى أن المعرفة تستخدم للدلالة على ما تدرك آثاره وإن لم تدرك ذاته، أما العلم فلا يكاد يطلق إلا على ما تدرك ذاته. ولهذا يقال: إن الإنسان يعرف ربه، ولا يقال: إنه يعلم ربه. فكأن المعرفة تأتى من خلال التعامل غير المباشر بالموضوع المدرك، ومن هنا فإنها تكون أقل دقة من العلم. ولهذا يوصف الحق- تبارك وتعالى- بأنه «عالم» ولا يوصف بأنه «عارف».[٣]

---

(١) محمد رشاد خليل، مرجع سابق، ص ٣٨- ٣٩.

(٢) ابن تيمية: درء تعارض العقل والنقل، تحقيق محمد رشاد كامل، القاهرة، دار الكتب، ١٩٧١، ص ١٩٨ - ١٩٩.

(٣) الراغب الأصفهانى: الذريعة إلى مكارم الشريعة، راجعه وقدم له طه عبد الرءوف سعد، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، ١٩٧٣م، ص ٨٣.

سابعا: أن العلم والمعرفة فى منهج التربية فى الإسلام لابد أن يسيرا إلى تطبيق عملى والتطبيق العملى هذا لابد أن يكون فى المربىّ الأسوة، بحيث لا يفهم المربّى أن هناك علما تحشى به الرءوس، وهناك سلوك آخر ينفصل عن مبدأ ذلك العلم. فإذا انفصل العلم عن أنماط السلوك المتصلة به، انهدرت قيمة العلم، وانهدمت قيمة المعرفة، وحينئذ يكون الفساد المطبق الذى يصعب، بل يستحيل علاجه.

مفهوم التعلم

التعلم هو تغير فى السلوك الإنسانى نتيجة للتعليم بوسائله المختلفة. والتعلم عملية تبدأ بدافع فكرى، أو بحاجة من حاجات النفس الفطرية أو المكتسبة، مادية كانت أو وجدانية. يصاحب ذلك عند الإنسان المسلم إحساس بحاجته إلى الاستعانة بهدى الله وعونه. وهذا الإحساس، مع الاستعانة بهدى الله يدفعان الإنسان إلى النشاط، وبذل الجهد المناسب من أجل الوصول الى إشباع الحاجة أو حل المشكلة، أى من أجل الوصول إلى الفهم، ثم يتعدل السلوك طبقا لهذا الفهم. وهنا نقول: إن الانسان قد تعلم.

إذن فالتعلم يحدث وفقا للخطوات التالية:

١ـ الإحساس بالحاجة، أو بالمشكلة.

٢ـ الاستعانة بهدى الله وعونه على قضاء الحاجة.

٣ـ بذل الجهد والنشاط والأخذ بالأسباب المناسبة.

٤ـ الوصول إلى الفهم الذهنى.

٥- تحويل الفهم الذهنى إلى سلوك عملى.

وإسقاط أية خطوة من هذه الخطوات يخل بالعمل كله، ولا يوصل إلى التعلم. ومع ذلك فهناك شرطان أساسيان لحدوث التعلم فى منهج التربية فى الإسلام: الأول هو الاستعانة بهدى الله وعونه. فإن هذا الشعور والاتجاه لدى الإنسان يدفعه إلى

التعرف على موجهات المنهج الإلهى فى العمل والنشاط، فيسهل العمل، ويتم الفهم. والشرط الثانى لحدوث التعلم هو تطبيق الفرد وممارسته لما وعى وفهم. يقول الحق سبحانه- فى وصف المتقين **﴿يؤمنون بالغيب ويقيمون الصلاة ومما رزقناهم ينفقون﴾** (البقرة: ١-٣) فالمتقون لا يوصفون بهذا الوصف إذا لم يتحول إيمانهم إلى حركة ونشاط فى واقع الأرض.

وسائل التعلم

أما الوسائل والمناشط التى تؤدى إلى التعلم فهى أربع ، وهى من البسيط إلى المعقد على النحو التالى:

الأولى- هى الأخذ بما يدور على ألسنة الناس، والاعتقاد بأنه الحق. وهذا هو أسلوب العوام من البشر.

والوسيلة الثانية- هى الخبرة المباشرة. وتسمى أحيانا بأسلوب التعلم الفطرى. وبها يتعلم الإنسان عن طريق المحاولة والخطأ، والعمل، والملاحظة، واستخدام الحواس: **﴿والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون﴾** (النحل: ٧٨).

والوسيلة الثالثة- الخبرة غير المباشرة، ويسميها الغزالى «التفكير»، ويحدث إذا غلب نور العقل على أوصاف الحس. وهنا يستغنى المتعلم بقليل من التفكير عن كثير من إدراكات الحواس.

والوسيلة الرابعة- هى «الإلهام». هو تنبيه الله للنفس الإنسانية، وإلهامها بالأفكار والعلاقات على قدر صفاتها وقبولها وقوة استعدادها، ومقدار سعيها. وتعلم الإنسان عن طريق الإلهام واضح لا يحتاج إلى دليل فى قوله تعالى: **﴿واتقوا الله ويعلمكم الله﴾**. (البقرة:٢٨٢). فالآية دعوة صريحة إلى المؤمنين بتقوى الله. فهو الذى يعلمهم ويرشدهم وأن تقواه تفتح قلوبهم للمعرفة، وتهيىء عقولهم للتعلم.

ويؤكد هذا الأسلوب أيضا قول الحق تبارك وتعالى: ﴿**ونفس وما سواها * فألهمها فجورها وتقواها**﴾. (الشمس: ٧-٨). فالإلهام إذن وسيلة من وسائل تعلم الإنسان عن طريق القوة الكامنة التى أودعها الله فى النفس لتوجيه استعداداتها وطاقاتها المدركة إلى طريق الخير أم إلى طريق الشر سواء.

التطبيق هو غاية العلم والمعرفة

إن حديث «من قال لا إله إلا الله دخل الجنة» حديث صحيح. لكن حقيقة أن «لا إله إلا الله» التى تدخل الجنة، هى صلتها التي لا تنفصم عن الحكم بما أنزل الله. وتطبيق شريعة الله ومنهجه. ولذلك كان من أنواع الشرك التحاكم إلى غير شريعة الله.

وكان الوحى قاطعا فى رده على المنافقين: إن كنتم مؤمنين حقا فآية إيمانكم هى تنفيذ أحكام الله: ﴿**فلا وربك لا يؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم ثم لا يجدوا في أنفسهم حرجا مما قضيت ويسلموا تسليما**﴾ (النساء: ٦٥).

وينعى القرآن على فئة من المؤمنين يقولون ما لا يفعلون، ويصف هذا السلوك بأنه ممقوت عند الله: ﴿**يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون * كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون**﴾ (الصف:٢-٣).

إن منهج التربية فى الإسلام لا توجد فيه تلك الفجوة المعهودة بين العلم والعمل، أو بين المثال والواقع، أو بين النظرية والتطبيق. فالإسلام منهج واقعى، قابل للتطبيق الكامل فى عالم الواقع، وقد طبق على مدى قرون كثيرة فى عالم الواقع، وأنشأ حضارة زاهرة، عم خيرها على البشر كلهم. فالإسلام نظام لا يفرق بين المثال والواقع؛ لأن مثله موضوعة بحيث يستطيع البشر تطبيقها: ﴿**لا يكلف الله نفسا إلا وسعها**﴾ (البقرة: ٢٨٦). ﴿**فاتقوا الله ما استطعتم**﴾ (التغابن: ١٦).

لابد أن تكون المناهج الدراسية نظرية وعملية معا، لا نظرية فقط، وأن ترتبط مناهج الرجال بالورش والمصانع والمزارع، وأن ترتبط مناهج البنات بإدارة البيوت، وتربية

الأطفال، ومدارس البنات، ومستشفيات أمراض النساء... إلخ، وبذلك يتعلم الجميع حيث يعملون، ويعملون حيث يتعلمون.

العلم والمعرفة وقيادة الحياة

إن الإسلام هو النظام أو المنهج الذى يحكم الحياة. وقد أنزله الله سبحانه لتكون له السيادة، وتحكم به الأرض. لكن سنة الله فى الكون تقتضى أن يسود الإسلام ويحكم العالم، حينما يكون المسلمون أقدر من غيرهم على عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها بالكشف عن سنن الله وقوانينه فى الكون، ومعرفة تطبيقاتها فى واقع الحياة، التى نعبر عنها بالتقانة. وحينما يكون المسلم مثلا يحتذى فى الأخلاق والسلوك... عندئذ يكون المسلمون قلب العالم، وقادة القافلة الإنسانية. هذا ما حدث.. وما نرجو أن يحدث مرة أخرى. سنة الله ولن تجدوا لسنة الله تبديلا. إذن، فالعلاقة قوية بين استخدام قوى الإدراك الظاهرة والخفية التى أودعها الله فى الإنسان، للكشف عن سنن الله فى الكون وتطبيقاتها فى واقع الحياة– التى نعبر عنها بالعلم والتطبيقات التقانية – بين قيادة القافلة الإنسانية أو السير تبعا لذيلها!

﴿والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون﴾ (النحل: ٧٨).

إن هذه العلاقة تكمن فى سر هذه الكلمات الثلاث «السمع» و«البصر» و«الفؤاد» إن هذه الكلمات لم ينزل بها الوحى فى كتاب الله لتعنى فقط مجرد القدرة على السمع والرؤية والتفكير؛ لأن «السمع» معناه استخدام هذه الطاقة بفاعلية وكفاءة لإحراز العلم والمعرفة التى اكتسبها الآخرون. و «البصر» معناه تنميتها بما يضاف إليها من ثمرات الملاحظة والتجربة والبحث. والفؤاد معناه تنقيتها من أدرانها وأوشابها، ثم استخلاص النتائج منها، وتقويمها وترقيتها.[1]

(١) أبو الأعلى المودودى: المنهج الإسلامى الجديد للتربية والتعليم، جمعه وقدم له وعلق عليه محمود مهدى الأستانبولى، ط ٣، بيروت المكتب الإسلامى ، ١٤٠٣هـ – ١٩٨٣م، ص ٨.

إن هذه القوى الثلاث «السمع والبصر والفؤاد» إذا ما تضافرت بعضها إلى بعض، نجم عنها ذلك «العلم» وتلك «المعرفة» اللذان منّ الله بهما على بنى آدم وبهما استطاع الإنسان أن يتعامل مع سائر المخلوقات ويسخرها لإرادته.

ولو أردت التعمق فى تأمل هذه الحقيقة لاهتديت فى النهاية الى أن هؤلاء الذين لا يستخدمون هذه «القوى» أو يستخدمونها فى حدود ضيقة هم الذين كتب الله عليهم العيش فى حالة من التأخر والانحطاط تحت كنف الآخرين وسلطانهم. أما الذين يوظفون هذه «القوى» بكفاءة وفاعلية، فهم– على العكس– يظفرون بالسيادة والسيطرة، وهم الذين يصبح لهم حينئذ حق قيادة البشرية وتوجيهها.

إن زعامة الجنس البشرى، والأخذ بقياده إلى الخير أم إلى الشر، إلى الجنة أم إلى النار من نصيب هؤلاء الذين يتفوقون على سواهم فى الانتفاع بنعم «السمع والبصر والفؤاد» تلك سنة الله فى الخلق، **﴿ولن تجد لسنة الله تبديلا﴾** ولا تحويلا. وأيما جماعة من البشر– بغض النظر عن كونها ربانية مؤمنة، أوكافرة ملحدة– تحقق الغاية من هذه المنح الإلهية، فإنها من غير شك تتولى زعامة غيرها من الشعوب. فإن لم تفعل فلن تصبح حينئذ مرغمة على الاتباع فحسب، ولكنها فى الغالب تجبر على الطاعة والإذعان. وأى منهج لتعليم الكبار لا تظهر فيه هذه العلاقة الوطيدة فهو منهج منحرف، ولا علاقة له بالإسلام.[1]

والخلاصة أن المجتمع المسلم يتخذ العلم والمعرفة وسيلة للحفاظ على فطرة الله فى الإنسان، وهى الإيمان بالألوهية والوحدانية والاعتراف بالربوبية، كما يتخذه وسيلة لإقدار أبنائه على المساهمة بإيجابية وفاعلية فى عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله، عن طريق تنمية طاقاتهم الظاهرة والباطنة، كالسمع والبصر والفؤاد وإيصالهم إلى درجات كمالهم التى هيأهم الله لها.

---

(١) المرجع السابق، ص ٨–٩.

وظيفة العلم– إذن– عمارة المجتمع الإنسانى وترقيته. لكن العلم إذا لم يكن مستندا إلى عدل الله ينقلب إلى وسيلة للخراب والدمار للمجتمع البشرى كله. فالعدل– إذن– هو القيمة التى توجه غايات العلم، نحو خير الإنسانية والبشرية جميعا.

والعدل كما وضحه بعض الفقهاء والمفسرين هو تنفيذ حكم الله، أى أن يحكم الناس وفقا لما جاءت به الشرائع السماوية. ولما كانت الشريعة الإسلامية هى كمال هذه الشرائع فإن العمل بها هو تحقيق للعدل الذى أمر الله به. ويندرج تحت هذا المعنى العام للعدل معانيه الخاصة، فهناك العدل فى الحكم، والعدل فى النظام الاجتماعى والعدل فى القضاء، والعدل الاقتصادى، والعدل بين الرجل والمرأة، والعدل فى الحقوق والواجبات والمعاملات..إلخ.

فالعدل من الحكام فرض لا يستقيم الحكم إلا به: **﴿إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل﴾** (النساء: ٥٨)

والعدل واجب حتى للأعداء **﴿يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين لله شهداء بالقسط ولا يجرمنكم شنئان قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى واتقوا الله إن الله خبير بما تعملون﴾** (المائدة: ٨).

وتقوم العدالة فى السياسة الاقتصادية على ثلاثة أسس هامة: الأول– أن المال مال الله، والناس مستخلفون فيه: **﴿آمنو بالله ورسوله وأنفقوا مما جعلكم مستخلفين فيه﴾**: (الحديد: ٧) والثانى هو أن الإسلام كره أن يحبس المال فى أيدى فئة من الناس، بينما يمنـع عن الآخرين: **﴿كي لا يكون دولة بين الأغنياء منكم﴾** (الحشر: ٧) والثالث، هو الملكية الفردية، فالمال مال الله، والناس مستخلفون فى ملكية التصرف والانتفاع به، الذى لايصل إلى السفه.

وتقوم العدالة بين الفرد والمجتمع على أساس حركة الفرد، ونوعيتها، وعلاقتها بغيرها داخل المجتمع: **﴿نحن قسمنا بينهم معيشتهم في الحياة الدنيا ورفعنا بعضهم فوق بعض درجات ليتخذ بعضهم بعضا سخريا﴾** (الزخرف:٣٢). فالفرد فى المجتمع مرفوع فيما يجيد وفيما يحسن ومرفوع عليه غيره فيما لا يجيده ولا يحسنه. إذن فكل فرد فاضل فى جهة ومفضول عليه فى جهة أخرى. فالمفضول عليه يسخر الفاضل لخدمته.

كما كفل الإسلام المساواة للمرأة مع الرجل فى الجنس والحقوق الإنسانية. ولم يقرر التفاضل إلا فى بعض الملابسات بالاستعداد والخبرة والدربة والتبعة، مما لا يؤثر على حقيقة الوضع الإنسانى للجنسين، فحيثما تساوى الاستعداد والدربة والتبعة تساويا، وحيثما اختلف شيء من ذلك كان التفاوت بحسبه.

فالرجل والمرأة من ناحية العمل والثواب والعقاب يتساويان: **﴿من عمل صالحا من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة ولنجزينهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون﴾** (النحل: ٩٧). **﴿فاستجاب لهم ربهم أني لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى بعضكم من بعض﴾** (آل عمران ١٩٥). وفى أحقية كل منهما وأهليته فى الملك والتصرف الاقتصادى يتساويان: **﴿للرجال نصيب مما ترك الوالدان والأقربون وللنساء نصيب مما ترك الوالدان والأقربون﴾** (النساء٣٢). **﴿للرجال نصيب مما اكتسبوا وللنساء نصيب مما اكتسبن﴾** (النساء : ٣٢)

الإحسان فى العمل

أساس هام من أسس بناء المجتمع، وعمارة الحياة وترقيتها فيه- بعد العلم والعدل- هو العمل. فباستثناء الميراث، جعل الإسلام العمل هو الوسيلة الوحيدة لنيل حق التمـلك: **﴿وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون﴾** (التوبة: ١٠٥)، «ما أكل أحد طعاما قط خيرا من عمل يده» (رواه البخارى) وكره أن يلد المالُ المالَ، وإنما يلد المال الجهد. وعلى أساس هذه القاعدة حرم الإسلام الربا؛ لأن

المرابى يمتص نتيجة جهد الآخرين وعرقهم بينما هو قاعد، وهذا يورث العداوة والبغضاء ويؤدى إلى هدم الحياة الاجتماعية النظيفة. ومن هنا -أيضا- جاءت كراهية الإسلام للترف، وجعله مصدر الشر والفساد للفرد والجماعة معا: ﴿وإذا أردنا أن نهلك قرية أمرنا مترفيها ففسقوا فيها فحق عليها القول فدمرناها تدميرا﴾ [الإسراء : ١٦]

العمل ومفهوم العبادة

وليس المراد بالعمل على كل حال الانصراف عن أمور الدنيا وقضاياها والكد والكدح فيها والاشتغال بأمور ثانوية فى الدين كالخلافات المذهبية والدروشة، واتهام الآخرين بعدم الإخلاص. وليس من العمل الجاد الذى تعمر به الحياة وترقى أن يترك كل ذى تخصص تخصصه فى الطب والهندسة والعمارة والطبيعة والكيمياء والرياضيات وعلوم الحرب، وعلوم الإدارة وعلوم ارتياد الفضاء وكل العلوم التى نحن فقراء إلى النابغين فيها- إلى الاشتغال بأحكام التلاوة وعلامات الساعة، والخلافات المذهبية.

إن العمل الجاد الذى تعمر به الحياة وترقى، هو أن ينصر كل منا الإسلام فى ميدان تخصصه بالإنجاز فيه والإنتاج والإبداع. يقول الشيخ محمد الغزالى: «من المستحيل إقامة مجتمع ناجح الرسالة إذا كان أصحابه جهالا بالدنيا عجزة عن الحياة... وإنه لفشل دفعنا ثمنه باهظا عندما خبنا فى ميادين الحياة، وحسبنا أن مثوبة الله فى كلمات تقال، ومظاهر تقام... إن الله لا يقبل تدينا يشينه هذا الشلل المستغرب، ولا أدرى كيف نزعم الإيمان والجهاد ونحن نعانى من هذه الطفولة التى تجعل غيرنا يداوينا، ويمدنا بالسلاح إذا شاء» ؟[1]

وربما كان من أهم أسباب هذه المشكلة عدم فهم معنى «العبادة» فى الإسلام. فالبعض لا يفهم من معنى العبادة إلا أنها الصلاة والصوم والزكاة والحج

(١) محمد الغزالى: مشكلات فى طريق الحياة الإسلامية، دمشق، دار القلم. ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، ص ٣٦.

والصدقة وبعض الأذكار والأدعية. مع أن هذا جانب واحد فقط من جوانب العبادة. فالعبادة تشمل النشاط الإنسانى كله؛ لأن نشاط الإنسان المسلم كله حركة واحدة متجهة نحو تحقيق غاية وجوده. وغاية وجود الإنسان هى العبادة عن طريق القيام بحق الخلافة فى الأرض، والقيام بحق الخلافة فى الأرض يعنى عمارتها وفق منهج الله.

وبهذا المعنى الشامل تصبح العبادة هى الصلة الدائمة بين المسلم وربه، وتصبح هى التربية الدائمة للإنسان كله، جسمه وعقله وضميره ووجدانه. وبهذا المعنى يصبح من الواجب على منهج تعليم الكبار أن يتنازل عن تقسيم النشاط الإنسانى إلى «عبادات» و «معاملات»، وهو التقسيم الذى ورد فى التأليف الفقهى فى مرحلة متأخرة. فهذا التقسيم - مع الأسف - قد أنشأ آثارا ضارة فى التصور الإسلامى، تبعته -بعد ذلك - آثار ضارة فى الحياة الإسلامية كلها. إذ جعل يترسب فى تصورات الناس أن معنى «العبادة» إنما هو خاص بالنوع الأول من النشاط الذى يسمى «فقه العبادات» بينما أخذ المعنى ينزوى رويدا رويدا عن النوع الثانى من النشاط الذى يتناوله «فقه المعاملات» وهو انحراف بالتصور الإسلامى لمفهوم العبادات لا شك فيه.

إن منهج الاسلام فى تعليم الكبار يجب أن يتناول كل النشاط الإنسانى بالدراسة، ابتداء من الشعائر التعبدية كالصلاة والصيام والزكاة والحج إلى البرامج الدراسية فى نظام الحكم ونظام الاقتصاد، والتشريعات الجنائية والمدنية، ونظام الأسرة، ونظام الإدارة، إلى المواد المناسبة فى الرياضيات والطبيعة والكيمياء، والعلوم الإنسانية الى آخره - يجب أن يتناول المنهج هذه المواد والبرامج على أساس أنها لاتهدف إلا إلى غاية واحدة، هى تحقيق معنى « العبادة » كما سبق إيضاحه.

إن غياب مناهج تعليم الصغار والكبار التى تقوم على هذا الأساس فى معظم أقطار العالم العربى والإسلامى هو من أهم أسباب البلاء والتخلف الذى نعانى منه. وحتى المناهج التى تحاول على هذا الطريق يشوب بعضها الخلط، ويعوز بعضها الآخر الكثير من التخطيط الدقيق.

الحرية والمسئولية

الحرية مقوم هام من مقومات بناء المجتمع الإسلامى. لقد فطر الله الإنسان على الحرية. فالحرية فطرة فى الطبيعة الإنسانية . فالله –سبحانه– خلق الإنسان حرا؛ لأنه جعله مسئولا عن تنفيذ منهجه فى الأرض. فالإنسان حر لأنه مسئول. فالحرية تستتبع المسئولية، والمسئولية تستلزم الحرية. فنشاط الإنسان المسلم كله حر، وهو كله عبادة لله، طالما كان هذا النشاط حركة واحدة موجهة نحو هذه الغاية .

ومعنى كون الحرية فطرة فطر الله الإنسان عليها، أنها ليست مجرد منحة يمنحها النظام الاجتماعى للإنسان، أو يمنعها عنه، وإنما هى قيمة غريزية غرزها الله فى خلق الإنسان حين خلقه. ويعبر عن هذا المعنى قول عمر بن الخطاب رضى الله عنه : «متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا ؟» .

فالحرية حاجة أساسية من حاجات النفس لابد من إشباعها، وهى حق من حقوق الإنسان لابد من ممارسته. فلا عجب – إذن – أن ينحرف سلوك الإنسان ويسوء عمله، وتهبط أخلاقه، ويتدهور حال مجتمعه كله، إذا حوصر ومنع من ممارسة حريته، أو إذا انفلت فى ممارستها دون ضبط أو تنظيم وفق معايير المنهج الإلهى.

والإسلام يسير فى هذا مع مقتضى فكرته عن فطرة الإنسان على الإيمان بالله وحده. فالإنسان غير المسلم الذى تصل إليه فكرة الإسلام واضحة جلية دون ضغوط أو حصار أو رفض قائم على مقدرات سابقة، لابد أن يعود إلى فطرته السليمة التى فطر الله الناس عليها، لكن الإسلام يريده أن يعود الى الله بإرادته الحرة الواعية .. فهذا هو الطريق الوحيد الذى يستوجب المسئولية: **﴿لا إكراه فى الدين قد تبين الرشد من الغي﴾** (البقرة: ٢٥٦).

تقوم سياسة الحكم فى الإسلام - بعد التسليم بقاعدة الألوهية والحاكمية لله وحده - على ثلاثة أسس هى: العدل من الحكام، والطاعة من المحكومين، والشورى بين الحكام والمحكومين. «وهى خطوط أساسية كبيرة، تتفرع منها سائر الخطوط التى ترسم شكل الحكم وصورته، بعد أن ترسم القاعدة السابقة طبيعته وحقيقته»[1].

١- العدل من الحكام فرض لا يقوم الحكم الإسلامى إلا به: **﴿إن الله يأمر بالعدل﴾** (النحل: ٩٠).. **﴿وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل﴾** (النساء: ٥٨). **﴿وإذا قلتم فاعدلوا ولو كان ذا قربى﴾** (الأنعام: ١٥٢).. **﴿ولا يجرمنكم شنئان قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى﴾** (المائدة: ٨).

٢- والطاعة من المحكومين للحكام واجبة إذا سار الحكام وفق منهج الله وشريعته، وحكموا بالعدل المفروض عليهم.. **﴿يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم﴾** (النساء: ٥٩) والجمع في الآية بين الله والرسول وأولي الأمر معناه فى بيان طبيعة هذه الطاعة وحدودها فالطاعة لولي الأمر مستمدة من طاعة الله والرسول، لأن ولى الأمر فى الإسلام لا يطاع لذاته، وإنما يطاع لإذعانه هو لسلطان الله واعترافه له بالحاكمية، ثم لقيامه على شريعة الله ورسوله، ومن اعترافه بحاكمية الله وحده، ثم تنفيذه لهذه الشريعة يستمد حق الطاعة، فإذا انحرف عن هذه أو تلك سقطت طاعته، ولم يجب لأمره النفاذ. يقول -ﷺ-: «على المرء المسلم السمع والطاعة فيما أحب وكره، إلا أن يؤمر بمعصية، فلا سمع ولا طاعة» (رواه البخارى ومسلم). ويقول عليه الصلاة والسلام: «اسمعوا وأطيعوا - وإن استعمل عليكم عبد حبشى كأن رأسه زبيبة - ما أقام فيكم كتاب الله تعالى» (رواه البخارى) فطاعة الحاكم مشروطة بالسير على المنهج وإقامة العدل.

(١) سيد قطب: العدالة الاجتماعية فى الإسلام، مرجع سابق، ص ٨٠ - ٨٤.

والحاكم لا يصير حاكماً إلا «باختيار المسلمين الكامل وحريتهم المطلقة لا يقيدهم عهد من حاكم قبله، ولا وراثة كذلك فى أسرة، ثم يستمد سلطته بعد ذلك من قيامه بتنفيذ شريعة الله دون أن يدعى لنفسه حق التشريع ابتداء بسلطان ذاتى له. فإذا لم يرضه المسلمون لم تقم له ولاية، وإذا رضوه ثم ترك شريعة الله لم تكن له طاعة»[1].

٣- والشورى بين الحكام والمحكومين هى الأساس الثالث لنظام الإسلام فى الحكم. قال تعالى: **﴿وشاورهم فى الأمر﴾** (آل عمران: ١٥٩).. **﴿وأَمْرُهُم شُورى بينهم﴾** (الشورى: ٣٨). إن الإسلام دين ودولة، ونظام كامل للحياة، ولهذا فقد كفل لأتباعه حريتهم السياسية، وهى أن يكون لكل إنسان قادر الحق فى الاشتراك فى توجيه سياسة أمته، ومراقبة السلطة فيها، وقد كفل الإسلام للإنسان هذا الحق حين جعل نظام الحكم قائما على الشورى.

فالشورى أصل من أصول الحياة فى الإسلام، وهى أوسع مدى من دائرة الحكم؛ لأنها قاعدة حياة الأمة المسلمة كما تدل الآيتان السابقتان. فاتباع الشورى فى الآية الأولى جاء فى صورة أمر للرسول -عليه الصلاة والسلام- فمن باب أولى تكون أمته مأمورة به[2]، وفى الآية الثانية يبين الله سبحانه وتعالى أن من صفات المؤمنين الأساسية أنهم يتصرفون فى الأمور، ويقررون الآراء بالتفاهم والمشاركة وتبادل الرأى بالشورى. وقد روى ابن كثير فى قوله تعالى: **﴿وأمرهم شورى بينهم﴾** أى أنهم لايبرمون أمراً حتى يتشاوروا فيه.

وفى أحاديث الرسول- عليه الصلاة والسلام- إشادة بالشورى وحث على اتباعها والتنويه بفضائلها، ومن ذلك قوله عليه الصلاة والسلام: «استعينوا على أموركم بالمشاورة» وقوله «ما استغنى مستبد برأيه، وما هلك أحد عن مشورة». وقوله

---

(١) المرجع السابق، ص ٨٢.

(٢) فخر الدين الرازى: مفاتيح الغيب، جـ٣، ص ١٢٠.

«ما تشاور قوم قط إلا هدوا لأرشد أمرهم» ومما روى عن أبى هريرة رضى الله عنه، أنه قال: «لم يكن أحد أكثر مشورة لأصحابه من رسول الله -ﷺ-». وروى ابن مردويه عن على بن أبى طالب أنه قال: «سئل رسول الله -ﷺ- عن العزم؟ فقال: مشاورة أهل الرأى ثم اتباعهم»[1].

وهكذا نرى أن الشورى أصل من أصول الحياة فى النظام الإسلامى، فهى أوسع مدى من دائرة الحكم؛ لأنها قاعدة حياة المجتمع الإسلامى، كما تدل على ذلك الآيات السابقة ، وسنة الرسول - عليه الصلاة والسلام - القولية والعملية.

أما طريقة الشورى، فلم يحدد لها الإسلام نظاماً خاصاً، وتطبيقها إذن متروك للظروف والمقتضيات... فعمومية الأمر تدع المجال مفتوحاً لأشكال متعددة من النظم والطرق لا يحددها الإسلام اكتفاء بتقرير المبدأ العام. وبعد تقرير المبدأ العام، ترك الإسلام مساحة واسعة فى تدبير شئون الدنيا لحركة العقل المسلم. ففى كل عصر يمكن أن يتحقق ذلك المبدأ بأفضل طريقة ممكنة عقلا وواقعا لتحقيق المشاركة الفعلية فى الحكم. وتاريخ الإسلام الراشد كله قائم على أساس المعارضة البناءة. وذلك ما عبر عنه عمر بن الخطاب رضى الله عنه، حين قال: «لا خير فيكم إذا لم تقولوها، ولا خير فينا إذا لم نقبلها».

وحين يضيق الإسلام سلطة الإمام فيما يختص بشخصه، يوسع له إلى أقصى الحدود فى رعاية المصالح المرسلة للجماعة، تلك المصالح التى لم يرد فيها نص والتى تتجدد بتجدد الزمان والأحوال. فالقاعدة العامة: أن للإمام المسلم القائم على شريعة الله أن يحدث من الأقضية بقدر ما يجد من مشكلات، تنفيذا لقوله تعالى: ﴿**وما جعل عليكم فى الدين من حرج**﴾ (الحج: ٧٨) وتحقيقا لأهداف الدين العامة فى إصلاح حال الفرد وحال الجماعة، وحال الإنسانية كلها، فى حدود المبادئ المقررة فى الإسلام وبشرط العدل الذى يجب توافره فى الإمام.

(١) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، مرجع سابق، جـ ٦، ص ١٤٣.

فكل ما يوقع بالأمة ضرراً من أي نوع على الإمام أن يزيله، وكل ما يحقق للأمة نفعاً من أى نوع، عليه أن يقوم به، على ألا يخالف نصاً من نصوص الدين[1]

الوحدة والتعاون

إن العقيدة الإسلامية، هى عقيدة التوحيد التى تشهد بها سنن الكون وناموس الوجود. وفى تصوير هذا الهدف الشامل للأمة، يقول الحق تبارك وتعالى: **﴿إن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاعبدون﴾** (الأنبياء: ٩٣).

وكما تجتمع أمة الإسلام حول إله واحد، ومنهج واحد، ورسول واحد؛ فإنها تجتمع وتتوجه حول قبلة واحدة.. قبلة تجمع هذه الأمة وتوحد بين أبنائها على اختلاف مواطنهم، واختلاف مواقعهم، واختلاف أجناسهم وألسنتهم وألوانهم فيحسون أنهم جسد واحد، وكيان واحد يتجه نحو هدف واحد، ولتحقيق منهج واحد.

وهكذا وحد الله هذه الأمة، وحدها فى إلهها، ورسولها، ودينها، وقبلتها. ولم يجعل وحدتها تقوم على قاعدة من قواعد الوطن أو الجنس أو اللون، ولكن تقوم على عقيدتها، ولو تفرقت فى مواطنها وأجناسها وألوانها ولغاتها. إنها الوحدة التى تليق بنى الإنسان؛ فالإنسان يجتمع على عقيدة القلب، ومنهج الفكر، وقبلة العبادة، إذا تجمع الحيوان على المرعى، والكلأ والسياج والحظيرة.

ولابد من تعليم الكبار على الإيمان بضرورة التجمع والتكتل حتى تستعيد الأمة ما كان لها من قيادة وريادة للإنسانية. فقد كان الأستاذ حسن البنا يقول: «إن عصر الكيانات الصغيرة قد ولى، وإن الأمم الصغيرة لا تستطيع أن تعيش حياة كريمة فى عصر التجمعات الكبيرة والقارات». وكان يمثل الوحدة بالعدسة التى تجمع الأشعة المتفرقة من أشعة الشمس، فتحرق بها الجسم الذى يتعرض لها... فاجتماع الأشعة فى بؤرة واحدة، قد أكسبها قوة وشدة وبأسا وتأثيرا[2].

---

(١) لبيان الفوارق بين الشورى والديمقراطية انظر: منهج التربية فى التصور الإسلامى للمؤلف.

(٢) حسن البنا: مرجع سابق، ص ٣٦٤ -٣٦٥.

والأمة الإسلامية -وهى أغنى الأمم بالروابط، كما سبق أن رأينا- قد دبت الفرقة بين أقطارها، وباتت الماديات فى قلوب أبنائها، واشتدت الخصومة فيهم.. فقدوا الخير الكثير بفقد هذه الوحدة التى حثهم الله عليها: ﴿**واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا واذكروا نعمة الله عليكم إذ كنتم أعداء فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته إخوانا وكنتم على شفا حفرة من النار فأنقذكم منها كذلك يبين الله لكم آياته لعلكم تهتدون**﴾ (آل عمران: ١٠٣).

وعن أهمية الوحدة، والحرص على عدم فصم عرى الجماعة، يعلمنا رسول الله -ﷺ- ذلك فى الأحاديث التالية:

عن عبد الله بن مسعود رضى الله عنه قال: قال رسول الله -ﷺ-: «**لا يحل دم امرئ مسلم يشهد أن لا إله إلا الله وأنى رسول الله إلا بإحدى ثلاث: النفس بالنفس، والثيب الزانى، والمارق من الدين التارك للجماعة**» (متفق عليه).

والمراد «بالجماعة» هنا - كما يقول الآمدى - هم أهل الإجماع، سواء كانوا هم الصحابة، أو جماعة المجتهدين أو كافة المسلمين فى كل عصر. بهذا قال كثير من الأصوليين فى استدلالهم على حجية الإجماع، ووجوب اتباع المجمعين[1].

وعن ابن عباس أن رسول الله -ﷺ- قال: «**من رأى من أميره شيئا يكرهه، فليصبر عليه، فإنه من فارق الجماعة شبرا، فمات إلا مات ميتة جاهلية**» (أخرجه البخارى ومسلم).

وعن عرفجة قال: سمعت رسول الله -ﷺ- يقول: «**إنه ستكون هنات وهنات، فمن أراد أن يفرق أمر هذه الأمة، وهى جميع فاضربوه بالسيف، كائنا من كان**» (رواه مسلم وأبو داود).

---

(١) الآمدى: الإحكام فى أصول الأحكام، القاهرة، ط ٢، مؤسسة الحلبى جـ١، ص ٩٩.

وعنه -ﷺ- أنه قال: «إنه سيكون بعدى هنات وهنات، فمن رأيتموه فارق الجماعة، أو يريد أن يفرق أمة محمد كائنا من كان فاقتلوه، فإن يد الله على الجماعة، فإن الشيطان مع من فارق الجماعة يركض» (رواه النسائى).

وعن أنس بن مالك يقول: سمعت رسولَ الله -ﷺ- يقول «إن أمتى لا تجتمع على ضلالة، فإذا رأيتم اختلافا، فعليكم بالسواد الأعظم» (رواه ابن ماجه).

وعن ابن عمر قال: خطبنا عمر بالجابية فقال: «يا أيها الناس إنى قمت فيكم مقام رسول الله -ﷺ- فينا، فذكر حديثا طويلا وفيه: عليكم بالجماعة، وإياكم والفرقة؛ فإن الشيطان مع الواحد، وهو من الاثنين أبعد، من أراد بحبوحة الجنة فليلزم الجماعة».

ويقول الرسول -ﷺ- لأصحابه: «ألا أدلكم على أفضل من درجة الصلاة والصيام؟ قالوا: بلى يا رسول الله، قال: إصلاح ذات البين، فإن فساد ذات البين هى الحالقة... لا أقول تحلق الشعر .. ولكن تحلق الدين».

نحن إذن فى حاجة إلى منهج لتعليم الكبير القادر على المساهمة بإيجابية وفاعلية فى تقوية الروابط التى تعيد لهذه الأمة وحدتها، وقيادتها وسيادتها.

التغير الثقافى والحضارى

تتكون الثقافة فى التصور الإسلامى من شقين: شق معيارى ويتمثل فى أصول الاعتقاد، وأصول الحكم، وأصول العلم والمعرفة، وأصول الأخلاق والسلوك. وشق تطبيقى، ويتمثل فى التطبيق العملى الواقعى الصحيح للشق المعيارى.

وعليه يمكن تعريف الثقافة فى التصور الإسلامى بأنها السلوك الكلى لحياة الجماعة المسلمة المتسق مع التصور الإسلامى لحقائق الألوهية والكون، والإنسان والحياة.

وعندما يكون الجانب التطبيقى فى ثقافة الجماعة المسلمة ترجمة واقعية صحيحة للجانب المعيارى فيها، مع استخدام كل معطيات الإنسان والزمان والمكان.. تكون الحضارة وتكون هذه الجماعة متحضرة بالمقياس الإسلامى.

وعليه فإن العناصر الثقافية المتصادمة مع التصور الإسلامى لا تدخل فى إطار الثقافة الإسلامية حتى لو كان القائمون عليها مسلمين.

والتغير فى الأنماط الثقافية والحضارية فى التصور الإسلامى إنما يخضع لقاعدة ثابتة تمثلت فى قول الله تعالى: **﴿إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾** (الرعد: ١١). وقوله – سبحانه–: **﴿ذلك بأن الله لم يك مغيرا نعمة أنعمها على قوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾** (الأنفال: ٥٣).

فالآيتان السابقتان تدلان دلالة قاطعة على أن التغير الاجتماعى إنما يبدأ من الداخل، أى من داخل النفس، وذلك بتغيير الأنماط العقائدية والمعيارية والقيمية والفكرية للإنسان. فإذا ما تغير ذلك، فإنه ينعكس على السلوك الخارجى وعلى النظم والمؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية.. إلخ، وهذا ما عبر عنه الأستاذ حسن البنا فى إيجاز بليغ، حين قال: «**أقيموا** الإسلام فى أنفسكم يقم على أرضكم».

الأمية والجهالة لا تنتشران فى المجتمع المتحضر

تعرّف الأمية عادة بأنها عدم القدرة على القراءة والكتابة. ويعرف الأمى بأنه من لا يقرأ ولا يكتب، وبأنه الشخص العيى، الجاف، الجاهل، وفي ذلك توسيع لمفهوم الأمية بالإضافة إلى الخلط والتلبيس بين الأمية وبين الجهالة.

فالأمى نسبة إلى الأم، أو الأمة، وهو من ليس عنده نسبة أصلا. أما الجاهل، فهو من عنده نسبة خاطئة. ولذلك وصف القرآن الكريم الناس فى عصر ما قبل الإسلام بأنهم «جاهلون»، وعصرهم هو عصر «الجاهلية»، وذلك لأنهم كانوا يعرفون

الله، ولكن بطريقة خاطئة فهم رغم إقرارهم بوجود الله إلا أنهم يعبدون الأصنام والأوثان: ﴿ولئن سألتهم من خلق السموات والأرض ليقولن الله﴾.

فالجهل إذن ضد العلم؛ لأن الجهل أن تدرك نسبة خاطئة، مجزوما بخطئها، ولا دليل على صحتها، ويكذبها الواقع. أما العلم فهو أن تدرك نسبة صحيحة مجزوما بها، وعليها دليلها. ويصدقها الواقع.

وعلاج الجاهل أقسى وأشق من علاج الأمي، لأن الأمي يحتاج إلى عملية واحدة وهي تزويده بالنسبة الصحيحة، أما الجاهل فهو يحتاج إلى عمليتين: انتزاع النسبة الخاطئة من نفسه، ثم تزويده بالنسبة الصحيحة.

للأمية والجهالة مظهران

١- مظهر فى الأفراد ويتمثل فى عدم قدرتهم على القراءة، والكتابة والحساب وهو ما يسمى بالأمية الهجائية.

٢- مظهر فى المجتمع ويتمثل فى ضعف الإنتاج، وسوء استخدام أدوات الإنتاج، والتمسك بالأدوات القديمة منها، وسوء الإدارة والنظام.. إلخ، وهذا ما يسمى بالأمية الوظيفية. كما يتمثل فى سوء التفكير. وانحراف القيم والمفاهيم وسوء العلاقات الاجتماعية وتعقدها، وهذا هو المظهر الحضارى للأمية.

والحقيقة أن الأمية ظاهرة مركبة، ولا يمكن الفصل منهجيا بين مظاهرها الثلاث السابقة، فالأمية الحضارية هى المناخ الاجتماعى لنمو وانتشار واستمرار الأمية الهجائية، والأمية الوظيفية.

إن الأمية قرينة التخلف، فكلما كان المجتمع متخلفا، كانت الأمية إحدى تعبيراته الاجتماعية، فالمجتمع المتخلف لا يستشعر الحاجة إلى ترقية نمط حياته، بل إنه يقاوم عمليات الترقى، والمجتمع المتحضر الإسلامى لا يقبل الأمية والجهالة، وهو يستخدم التربية فى القضاء على أى مظهر لها، وخاصة بين الكبار، فالقرآن الكريم

ينعى على البعض عدم استخدام الحواس والطاقات المدركة فى التفكير والتدبير، ويسميهم «الغافلون» : **﴿ولقد ذرأنا لجهنم كثيرا من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون﴾** (الأعراف: ١٧٩). فالغافلون هنا لهم حواس وأجهزة سليمة من حيث تركيبها العضوى، وبالرغم من هذا فهم «غافلون»، ومأواهم جهنم؛ لأن حواسهم لا تؤدى وظيفتها النفسية، وبذلك فهى لا تعين الإنسان على أداء وظيفته التى خلق من أجلها، وهى عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

وهنا يأتى دور منهج تعليم الكبار فى تربية الحواس عن طريق التفكير والتدبير، وفى إيقاظ المجتمع وإثارة وعيه بضرورة الرقى ومواجهة المتغيرات، وتوجيه النافع منها فى عمارة الحياة عن طريق ترقية أنماط الاعتقاد والسلوك والعمل.

المجتمع بين التغير والتطور والترقى

إن عملية التكيف مع بعض المتغيرات وتكييف وتوجيه بعضها الآخر هى عملية حضارية تخضع للمعايير والقيم التى يؤمن بها المجتمع، كما تخضع للتقاليد القديمة العهد، والأعراف المجربة.

والمتأمل فى مجتمعات الأمة الإسلامية هذه الأيام يرى أن المتغيرات الواقعة عليها أكبر من قدرتها على استيعابها. وهى بالتالى غير قادرة على القيام بعمليات التكيف والتنسيق للمتغيرات، فضلا عن تكييفها وتوجيهها. والسبب فى ذلك هو غياب القواعد الحضارية، والأسس المعيارية للمجتمع المتحضر الإسلامى، والتى على أساسها يتم القبول، أو الرفض أو التوجيه للمتغيرات.

إن التغير والتطور على طريق ترقية الحياة الاجتماعية لن يحدث إلا إذا شعر أبناء المجتمع بالحاجة إليه، واستطاعوا أن يتصوروه فى إطاره الأوسع وضمن تغيرات كثيرة،

وتعرفوا على طبيعة التغير ومكان حدوثه، والفنون والمهارات التى يتطلبها، واستعدوا لذلك، رغبة فى إحداثه، وقيادته، والسيطرة على حركة عناصره المادية والمعنوية معا[1].

إن صراع الأجيال الذى بدأنا نعانى مشكلاته سببه الأساسى أننا أصبحنا نجرى وراء النظريات والأفكار الغربية التى تضع المجتمع كله على خط التغير السريع المتلاحق. فالناس يلهثون وراء المتغيرات، فلا يكادون يلحقون بها حتى تظهر لهم أخرى فيلهثون وراءها.. وهكذا لا يستقر لهم قرار، ويصبح ما كان مرغوبا بالأمس لا قيمة له اليوم. وما هو محبوب اليوم بلا معنى غدا.. وهكذا نشأ ما يسمى بـ «صراع الأجيال».

لكن المجتمع المتحضر الإسلامى يربى الصغار والكبار على السواء فى ظل الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والخبرات الإنسانية المتغيرة التى لا تخرج عن نطاق الثوابت فى منهج الله،. وبذلك ينشأ «اختلاف الأجيال» الناتج عن اختلاف مظاهر الحياة ومطالبها باختلاف الزمان، والمكان، وهذا شىء طبيعى.. بل ومرغوب.

١- على أحمد مدكور، راشد بن حمد الكثيرى: تقويم برامج محو الأمية وتعليم الكبار فى منطقة الرياض فى ضوء أهدافها، مركز البحوث التربوية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، سلسلة البحوث التربوية والنفسية رقم (٩)، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩، ص ١٠٨ -١٠٩.

٥

الفصل الخامس

النظرية الأساسية لتعليم الكبار



النظرية الأساسية لعلم تعليم الكبار

من الفلسفة إلى النظرية

سبق أن قلنا أن لكل أمة تصورها الاعتقادى الذى قد يكون ربانيا أو وضعيا، وتصورها الاجتماعى النابع من التصور الاعتقادى. والتصور الاعتقادى عادة ما يكون ثابتاً ثبوتاً كلياً أو نسبياً. والتصور الاجتماعى عادة ما يكون متغيرا تغيراً كلياً أو نسبياً.

وفلسفة الأمة أى تصورها الخاص للألوهية والكون والإنسان والحياة هى نتاج تصورها الاعتقادى. فإن كانت عقيدتها ربانية كانت فلسفتها على جانب كبير من الدوام والثبات، وإن كانت عقيدتها وضعية اجتماعية جاءت فلسفتها متغيرة ومتحولة على وجه العموم كما سبق أن رأينا فى تطور الأصول الفلسفية.

ومن الفلسفة تنشأ النظرية التى هى عبارة عن «مجموعة من المبادئ والأسس المتكاملة التى تحكم الممارسة النظرية والعملية لمفهوم أو مشروع أو مؤسسة ما، وتوضح علاقاتها الخارجية، وعلاقات التأثير والتأثر بين جزئياتها الداخلية».

ومن عرضنا السابق لنشأة وتطور تعليم الكبار نستطيع أن نقول دون كثير من المجازفة- إن تعليم الكبار كانت له دائما فلسفة، وكانت له دائما مبادئ نظرية وقيم اجتماعية تحكم مجال ممارسته. إلا أن تلك الفلسفة والنظرية كانت تختلف -بالطبع- باختلاف العقائد والفلسفات الاجتماعية من المجتمع البدائى إلى المجتمع الإغريقى والرومانى مروراً بالمجتمع الإسلامى إلى مجتمعات العصور الحديثة.

لقد تبلورت نظرية تعليم الكبار عبر العصور، لكن الجهود البحثية التى حدثت خلال هذا القرن بصفة عامة، وبعد الحرب العالمية الثانية بصفة خاصة، ومن خلال جهود اليونسكو ومؤتمراتها العالمية التى سبقت الإشارة إليها بصفة أخص - كل هذا قد جعل لتعليم الكبار نظريته الخاصة به والتى تتسم بكثير من الشمول والعلمية والموضوعية.

ويمكن القول إن التصور الفلسفى الإسلامى للألوهية والكون والإنسان والحياة -على سبيل المثال- قد أكد وأكمل التصور المسيحى الأصيل. وقد تبنت بعض هذا التصور المدرسة الإنسانية الحديثة بعد أن باعدت بينه وبين أصوله الربانية، وخاصة بعد الفصام النكد الذى حدث بين الكنيسة وبين المجتمع.

وحدث شىء على نحو مماثل عندما تبنت المدرسة الوضعية الحديثة الأفكار المادية الإغريقية، والرومانية القديمة مثل أفكار لوكريتس وأفكار الأبيقوريين وغيرهم.

ومن المدرسة الإنسانية الحديثة فى علم النفس ظهرت أفكار كارل روجرز، وإبراهام ماسلو وغيرهما. ومن المدرسة السلوكية فى علم النفس ظهرت أفكار سكنر وبرونر... كما ظهرت أفكار تحاول التوفيق بين المدرستين مثل أفكار باولو فرير، وإيفان إليتش، ومالكولم نولز وغيرهم[1]. وسنناقش فيما يلى بعض الأفكار فى نظرية تعليم الكبار وعملية التعليم والتعلم بها.

المدرسة الإنسانية الحديثة

من انعكاسات الفلسفة الإنسانية على نظرية تعليم الكبار ظهرت أفكار مثل «تحقيق الذات» و «الإحساس بالذات» و «العلاج النفسى المتمركز حول المفحوص» فى أعمال كثير من المعالجين النفسيين، وعلماء النفس وخاصة عالم النفس المشهور كارل روجرز الذى بدأ فى أوائل الأربعينات يشع أفكارا مثل تلك التى نسميها اليوم بالأفكار الثورية.

وقد بدأ روجرز من مفهوم العلاج النفسى المتمركز حول المفحوص إلى تجريب أسلوب التدريس غير المباشر مستعملا نفس مبادئ تحقيق الذات. فهو يرى أنه

---

(١) انظر ليرا سرينيفاسن: التعليم غير النظامى: ترجمة محمد عزت عبد الموجود، على أحمد مدكور، صلاح أحمد مراد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد، ١٩٨٤، الفصل الأول.

«إذا كان من الممكن فى مجال العلاج النفسى أن نعتمد على مقدرة المفحوص فى التعامل مع مواقف حياته بإيجابية، وإذا كان هدف المعالج فى أحسن حالاته لا يتعدى إطلاق تلك المقدرة، فلماذا إذاً لا نطبق مثل هذا الفرض، ومثل هذه الطريقة فى التدريس؟» وإذا كان توفير جو من القبول والفهم والاحترام مهما لتسهيل عملية التعلم التى نسميها «العلاج» فلماذا لا تكون هذه المبادئ هى أساس تلك العملية التى نسميها «التعليم» ؟.

ويتمثل المبدأ الذى تستند إليه هذه الطريقة فى أن مسئولية المعلم هى تشجيع مقدرة الدارس ومساعدته فى توجيه ذاته وتحقيقها على السواء. وأن الدارسين إذا ما توافرت لهم ظروف حقيقية، فإنهم يصدرون عن رغبة صادقة للنمو، والعمل المتقن، والبحث عن الذات والتعبير عنها بإبداع وابتكار.

ويعبر روجرز نفسه عن هذه الفلسفة بقوله «عندما تواجه الفرد أو المجموعة مشكلة وعندما يوفر القائد جواً مفتوحاً، وعندما تناط المسئولية بالفرد أو المجموعة فإنه فى هذه الحالة يمكن القيام بتحليل كفء للمشكلة، وأنه فى هذه الحالة أيضا يتحقق توجيه الذات والإبداع والإنتاجية، وتكون نوعية الناتج أسمى بكثير من نتائج الطرق الأخرى المشابهة، كما أنه فى هذه الحالة يحدث تنمية لمعنويات الفرد والجماعة وثقتهم بأنفسهم»[1].

وقد ظهرت صدى لمبادئ روجرز هذه بعد أكثر من عقدين من الزمان عندما أصدرت اليونسكو تقريراً عن المبادئ التعليمية المرغوب فيها تحت عنوان «تعلم لتكون» Learning to be والذى أعد من قبل اللجنة الدولية لتطوير التعليم:

international Commission on the Development of Education.

(1) Carl Rogers, Client Centered Therapy, Boston: Houghton Mifflin, 1965, pp. 63-64.

وقد أوصت اللجنة بقوة بضرورة تمركز الأنشطة التعليمية نحو المتعلم من أجل مساعدته على اكتساب مزيد من الحرية كلما نما، الحرية التى يقرر بها لنفسه ما يريد أن يتعلم وكيف وأين يتعلم[1].

ومن نفس النبع الذى صدر عنه روجرز، وهو تيار المدرسة الإنسانية فى علم النفس، تأتى إلينا كتابات إبراهام ماسلو صاحب تعبير «تحقيق الذات» Selfactuali-zation ويعتبر «تحقيق الذات» عند ماسلو درجة عالية من الإنسانية، كما أن تعبير «التحرر» عند فرير يعنى توفير الصفة الإنسانية.

إلا أن ماسلو لا يؤكد على التغلب على الحرمان الخارجى، ولكن على توسيع مجال الذات بما فى ذلك من إطلاق لسراح الطبيعة الداخلية النازعة إلى الخير. والرامية إلى مزيد من فهم الحياة والإحياء.

ويقترح ماسلو أن الحياة الأمثل ممكنة عندما يستطيع الناس إدراك ذواتهم بأسلوب جديد، سواء كانت ذواتهم الخاصة النفسية، أو ذواتهم العامة الاجتماعية، فلا شك أن النمو الداخلى يشجع على الاكتشاف والتجريب والعمل الإيجابى. وعلى ذلك فإن العمل الإيجابى يعتبر تعبيراً عن إيجابية الإدراك والمشاعر معاً. ومن هذا المنطق يصبح سلوك تحقيق الذات سلوكاً تعبيرياً إبداعياً، وليس مجرد سلوك تكيفى.

يرى برونر أنه نظراً لأن عملية التعلم وحل المشكلات تعتمد على اكتشاف البدائل، لذلك يجب أن يصمم البرنامج بطريقة تشجع المتعلمين على اكتشاف البدائل والمتغيرات، وهنا يستطيع المتعلمون أن يطوروا مهارات مستقلة، وأن يثقوا فى قدرتهم على الأداء بمفردهم. وليس هذا رفضا لدور المعلم، ولكنه يعنى إتاحة الفرصة للمتعلمين كى يتخذوا قراراتهم بأنفسهم.

---

(١) Edgar Faure, et al : Learning to Be, Paris Unesco 1971, P. 220

وهنا يبرز الفرض الرئيسى وراء هذه النظرية، ومؤداه أن التعلم العقلى يحدث عندما يكون الاستكشاف ناتجًا عن الدافعية للمتعلم، وعندما يكون المتعلمون متحررين من تأثير الثواب والعقاب الخارجى. ويطلق برونر على هذه العملية «استقلال إثابة الذات» "Autonomy of Self Reward" [1].

المدرسة الوضعية السلوكية

فإذا كانت المدرسة الإنسانية، وعلى رأسها روجرز وماسلو، قد أفرزت لنا إستراتيجية «تحقيق الذات» التى تعتمد على النمو الداخلى للذات والتداعى الحر، فإن المدرسة السلوكية، بقيادة سكنر قد أفرزت لنا إستراتيجية التعلم عن طريق ضبط البيئة الخارجية بمجموعة من المعززات الإيجابية والسلبية.

ونجد سكنر – وهو سلوكى بحت– يرى أنه لا يجب اعتبار السلوك الإنسانى نتيجة لتأثيرات غير مادية مثل المشاعر والاتجاهات والآمال وغيرها من الأفكار التى تصاحب السلوك وتتبعه، ولكنها لا تسبب هذا السلوك، فالسلوك – طبقا لسكنر – يجب النظر إليه باعتباره نتاجا للتفاعل مع البيئة. ولهذا فإننا حتى نفهم العلة وراء السلوك فإننا يجب أن نبحث عن الظروف الخارجية السابقة لحدوث السلوك. إذ إن الطريقة التى يسلك بها الإنسان والنتائج العملية لسلوكه، يشكلان جزءا من نظام مادى يمكن ملاحظته، وبالتالى يمكن ضبطه عن طريق برمجة مجموعة من المعززات الإيجابية والسلبية.

والمهم الآن هو: كيف يمكن بلورة هذا فى صورة «إستراتيجية» تعليمية؟ يتبنى سكنر ما يسميه «بتكنولوجيا السلوك».

وفيه تتحول مسئولية الأداء والتحصيل من الفرد إلى البيئة، وفيه أيضا يجب تصميم وبرمجة المعززات الإيجابية والسلبية واستعمالها بدقة وإحكام. وإذا قبلنا هذا

(1) see: Brunner, j. s., The Process of Education, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1961. See also: Brunner, J.s., Toward a Theory of Instruction, Cambridge, Mass, University Press, 1966.

الرأى بأن السلوك مضبوط صراحة بمثيرات فى البيئة، فإنه يمكننا التأثير فى السلوك عن طريق ضبط المثيرات نفسها ضبطا خارجيا.

ويرفض سكنر أسلوب إلقاء الحبل على الغارب، وفكرة استقلال المتعلمين والممارسات المتساهلة فى التعليم! ويرى أن ما ينسب إليها من مميزات هو مجرد وهم أو خيال. ويعلن صراحة أن «رفض الضبط» يعنى «ترك الضبط» ليس للشخص نفسه، ولكن لعناصر أخرى فى البيئة الاجتماعية وغير الاجتماعية[1].

الدعوة إلى الإصلاح الاجتماعى

من الأفكار المؤثرة فى مجال التعليم غير النظامى، تلك التى نادى بها كل من إيفان إليتش وباولو فرير. فلقد هاجم كل منهما الأنماط التقليدية للتربية من زاويتين مختلفتين؛ فبينما يتخذ إليتش موقفا ناقدا من المدرس التقليدى والنظام المدرسى الجامد، نرى أن فرير يستهل هجومه على هيكل النظام من وجهة نظر سياسية، أى من وجهة نظر المجتمع المستغل والفرد المقهور، إلا أن كليهما قد اهتم بقيمة الإنسان وكرامته وتحريره من مجتمع الاستغلال والظلم.

ويدعو إليتش إلى ثورة ثقافية، ويعتقد أن مجرد إعادة النظر فى التعليم النظامى لن تؤدى إلى إعادة تكوين المجتمع المنشود. كما يرى أن المشكلة تكمن فى ذلك الوسط التعليمى المتسم بالجمود وعدم الابتكار، والاهتمام المبالغ فيه بالشهادات والانتقال من صف إلى آخر، على حساب الكفاءة والطلاقة والابتكار. ويرى أن الابتكار إنما هو سمة للنمو الحر، والمجتمع الواضح[2].

ولهذا يرى إليتش أن الحل إنما يكمن فى «تعكيس النظام» أو «تعكيس المدرسة»، بحيث يكون بمقدور المتعلم أن ينشىء علاقات جديدة فى الوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه، ويختار شكل ومضمون ما يريد أن يتعلمه، والشخص أو

(١) Skinner, B. F., Beyand Freedom and Dignity, New York, Knopf, 1971, P. 84.

(٢) Ivan Illich, Deschooling Society, New York, Harper and Row, 1971, P.1

الأشخاص الذين يعلمون. ويعتقد إليتش أن هذا الأسلوب هو الذى سيؤدى إلى كسر احتكار المعلمين لوظيفة الموزع القانونى الوحيد للتربية، والخازن الوحيد للمعرفة، والمكتشف الوحيد للأسرار (١).

ويصل فرير إلى نفس النتيجة، عندما يقول: إن المتعلمين يحتاجون إلى التحرر من قهر المعلم التقليدى. إلا أن فرير يركز حله للمشكلة حول تطوير نمط جديد للتدريس، يحمل فى طياته الوسائل الكفيلة لهذا التحرر.

وعلى النقيض من إليتش، فإن فرير لا ينحى باللائمة لتوقف التنمية فى المجتمع على النظام المدرسى، وإنما يتتبع جذور الأسباب التى أدت إلى الجهل واللامبالاة، ويرجعها إلى قهر النظام الطبقى وإلى النظام الأبوى الخاطئ فى المجتمع ككل، فهو يرى أن النظام الطبقى للمجتمع حاليا لا يؤهل الفقراء لكى يتعرفوا ويستجيبوا للواقع الملموس، إذ إن المقهورين أو المغلوبين على أمرهم كثيرا ما يحبسون فى مواقف يبدون فيها وكأن تنمية قدراتهم الخاصة بالوعى الناقد والاستجابة الفعالة من الأمور المستحيلة، ويسمى فرير هذه الظاهرة «بثقافة صمت المكبوتين» The Cui- ture of Silence of the Dispossessed.

وهكذا تبدو المدرسة من وجهة نظر فرير – ولو أنها ليست الملامة كلية – الأداة الأساسية للمحافظة على «ثقافة الصمت»؛ لأنها تفشل فى تشجيع التحليل الناقد للواقع، وإجراء الحوار المتكافئ وتوفير العلاقات الإنسانية المتبادلة بين المعلمين والمتعلمين. فالتعليم – من وجهة نظر فرير – يجب أن يكون قوة ثورية، من خلاله يصل الأميون إلى وعى جديد بذواتهم، وإلى النظر الناقد لنظامهم الاجتماعى، وذلك من أجل اتخاذ الخطوات اللازمة لتغييره. كما أنه يجب أن يهدف إلى تحرير الذات الإنسانية، وإلى النظر إلى المتعلمين على أنهم أفراد فاعلون نشطون، لا على أنهم

(١) Ivan Illich, Education Without Schools, "in Farwell to Schools???, ed. Daniel, U. Livene and Robert J. Havighurst, Worthington, Ohio; Jones, 1971, P. 36

أهداف سلبية مستقبلة، كما أنه يجب أن يؤدى إلى كشف العوامل التى تؤدى إلى وجود فئة من الناس تملك جاها وسلطة قوية قاهرة، وأخرى محتاجة، معتمدة، مغلوبة ومقهورة[1].

ويؤكد فرير على أهمية التفكير التأملى، كنقطة ارتكاز فى البرنامج التعليمى. ويقدم لنا بعد ذلك مفهوم «النظرية العملية التطبيقية» المكون من: التأمل – التنفيذ– إعادة التأمل، كوظيفة أساسية حقيقية للإنسان.

وربما كان أعمق ما قدمه لنا فرير من إسهام لفلسفة التعليم غير النظامى، هو اعتباره أن نموذج التدريس عامل مفتاحى فى هذه العملية. فهو يرى أن أسلوب التدريس التقليدى يلعب فيه المدرس دورا تسلطيا يؤدى إلى تحطيم المتعلم كفرد وإنسان. فالمعلم فى هذا النظام هو الذى يلقن، ويختار الخبرات، ويدرس، ويفكر ويضبط النظام، ويقوم بالنشاط، فهو – إذن – طبيب وواعظ، وقاض، وخازن للمعرفة، ومكتشف للأسرار. بينما التلاميذ يستقبلون فى خضوع، ويمتثلون للنظام لأنهم يجهلون كل شيء، ولا يحسنون اختيار شيء أو اتخاذ قرار فى شيء.

وهو يشبه هذا النظام «بالنظام المصرفى» Banking System فالعملية فى هذا النظام، ما هى إلا عملية تحويل المعلومات من أدمغة المعلمين وإيداعها أدمغة المتعلمين. ويصف هذه العملية على أنها نظام للتأنيس والترويض يعكس الطبيعة القهرية للمجتمع ككل[2].

وفى مقابل نظام التأنيس والترويض يقترح فرير نظام التعليم عن طريق عرض المشكلة، وهو نظام يعكس الحواجز الرأسية التى تميز العلاقة التقليدية بين المعلمين والمتعلمين، ويدعو إلى إنشاء علاقة قائمة على الحوار الأفقى.

(١) Paulo Freir, Pedagogy of the Oppressed , New York: Seabury Press, 1970, P. 31.

(٢) Ibid, P. 59.

فبدلاً من أسلوب التأنيس والترويض والعلاقات المعتمدة على التسلط، تقدم الخبرة التعليمية للكبار فرصا للتحليل الواعى والناقد للبيئة التى يعيشون فيها، ولتعميق إدراكهم الشخصى لهذه البيئة، وبناء عنصر الثقة فى قدرتهم الابتكارية ومقدرتهم على النشاط، ويلاحظ أن تعليم الكبار من وجهة نظر فرير، وطبقا لنظامه المقترح هذا، يتحول من مجرد تكوين مجموعة من المهارات الفردية فى القراءة والكتابة والحساب إلى أن يصبح مقوماً من مقومات عملية كبيرة، تقتضى تكوين المفاهيم والقيم، وتطوير العقول، وتؤدى فى النهاية إلى نتائج سياسية، واجتماعية واقتصادية طيبة.

ومؤدى الفرض الفلسفى هنا هو: أن البشر قادرون على التأمل فى شئون الواقع وعلى التصدى الناقد لهذا الواقع، وأن على التربية أن تكون مصدر تحد لهم تدفعهم نحو الحقيقة، ونحو التأمل وتوسع بالتالى مجال إدراكهم، وتثير فيهم تحديات جديدة للنشاط الهادف نحو السيطرة على الواقع وتوجيهه. ويصف فرير هذه العملية كلها، بأنها عملية البحث عن الإنسانية الكاملة، التى هى أسمى وظائف الإنسان.

وقد أثارت مفاهيم فرير السياسية والاجتماعية نقاشا وجدالا بين المؤيدين لها والمعارضين، إلا أن أفكاره حول «التعليم بعرض المشكلة» قد أثرت بعمق فى كثير من برامج التعليم غير النظامى. وقد قامت عدة مشروعات بتبنى بعض الأساليب الفنية التى اقترحها فرير مثل استخدام الصور للتعبير عن مواقف الحياة التى يتعرف عليها الدارسون بسهولة، والتى تدفعهم إلى التأمل والتفكير فى واقعهم، ومثل استخدام أسلوب الموضوعات التى تؤدى إلى تداعى المعانى. ومثل استخدام كلمات متعددة المعانى من قاموس المتعلم نفسه كمعين فى تنمية التفكير الناقد من ناحية، وكنقطة بدء فى تعليم المتعلم للأبجدة من ناحية أخرى.

وقد أثبتت البحوث التجريبية التى قامت بها سلفيا أشتون وارنر Sylvia Ashton Warner أهمية بناء الخبرات التعليمية حول الكلمات ذات المدلولات العميقة والمتعددة بالنسبة للمتعلمين. وقد أثبتت هذه الكلمات أنها وسيلة فعالة

لإثارة دافعية المتعلم للقراءة، كما أنها تعتبر مفاتيح لذات المتعلم؛ فهى تفتح له آفاقا جديدة من عالمه الداخلى. وقد قامت بعض مشروعات التعليم غير النظامى للكبار بمزج هذه الأفكار الخاصة بالكلمات المتعددة المعانى، والموضوعات التى تؤدى إلى تداعى المعانى، واستخدامها كما فى الأكوادور وهندوراس وتايلاند وبنجالاديش وأثيوبيا وغانا.

التوفيق بين المدرستين

وهكذا نرى أن الموقف يختلف اختلافا جذريا بين المدرسة الإنسانية والمدرسة السلوكية. ومع ذلك فإن بعض خصائص التعليم المبرمج والمستند إلى المفاهيم السلوكية قد استخدمت فى مبادئ فرير. فإذا عدنا إلى طريقة فرير نجد أن المتعلم يقدم له مثير، وهو عبارة عن رسم أو صورة، ويحمل هذا المثير رسالة مختصرة تمثل بعض الجوانب لبيئة المتعلم. وهذا التمثيل المختصر لجانب معين من الواقع الخارجى يعتبر جزءا من سلسلة كبيرة من المثيرات التى ينبغى على المتعلم أن يفك رموزها واحدا تلو الآخر، حتى يكتسب فهما أفضل للبيئة ككل. ويمكن اعتبار هذه الوحدات المختصرة فى منهج فرير على أنها تقابل سلسلة المهام المحددة، والخطوات أو الأطر فى نظام التعليم البرنامجى. ففى كلتا الحالتين تكمن المهمة فى فك رموز الرسالة، وإتقان تعلم محتواها، ثم توظيف هذا الفهم فى حل رموز الإطار التالى. وفى كلتا الحالتين هناك إثابة سريعة للسلوك الذى يؤدى إلى تحرك المتعلم قدما على طريق الفهم.

لكن طريقة فرير تعتمد على عنصر هام، وهو العنصر الوجدانى، الذى يهمله سكنر، ويعتبره غير ذى علاقة. لكنه من وجهة نظر فرير يعتبر عنصراً حيوياً لعملية «التحرير»، فطريقة فرير لا تهتم بمجرد إتقان المحتوى، بل تهتم أيضا بتنمية الاتجاهات والمشاعر التى تؤدى إلى الإحساس بالقيمة وإدراك الفرد لذاته كأداة للتغير، والرغبة فى التحرر، والاستمتاع بالمناقشة والحوار، وكل هذا يؤدى إلى تغير المتعلم من كم مهمل إلى عضو فعال يمكنه إحداث التغير وتوجيهه. وهو أحد أهم أهداف التربية فى زماننا هذا.

وهكذا نرى – نتيجة لمناقشة تطور بعض نظريات التعلم المعاصرة – أن بعض العلماء يرى أن التعلم هو نتاج تنمية الدافعية من خلال وعى أكبر بالذات، وتكوين مفهوم إيجابى عنها، بينما يرى آخرون أن التعلم هو أساساً عملية ذهنية وعقلية ومنطقية، شأنه فى ذلك شأن عملية حل المشكلات. وهذا الاختلاف له بالطبع تطبيقات متنوعة فى تخطيط المناهج وطرق التدريس وتنفيذها .

ولا يعنى التناقض بين هذين الاتجاهين أن أحدهما أفضل من الآخر، فاختيار إستراتيجية المنهج تعتمد على أهداف المشروع وغاياته، ومن ثم فإن الاتجاهين مهمان، ويمكنهما تحصيل النتائج المرغوبة فى محتوى معين. وعلى هذا فبدلا من الجمود والتعصب لاتجاه معين، يجب أن يظل المبدأ هو التفتح على الأفكار الجديدة، والتحرك على طريق يؤدى إلى تطوير نظرية للتعلم غير النظامى.

ولذلك فعلى مستوى الممارسة نجد البعض يرى أن إدخال أفكار جديدة من كلا الجانبين من شأنه أن يؤدى إلى تقليل المسافة بين هذين الوضعين المتطرفين، كما أنه سوف يؤدى إلى إثراء فهم التربويين لعملية التعلم غير النظامى[1] .

النظرية الأساسية لعلم تعليم الكبار

بالاتساق مع ما سبق ذكره من مناقشات فى علم تعليم الكبار وتطور أصوله الفلسفية والنظرية يمكن القول إن النظرية عموماً هى مجموعة من المبادئ الأساسية والفروض والموجهات المتكاملة التى توضح مفهوما معينا أو مشروعا أو مجالا من مجالات العمل من حيث حدوده وإطاره الخارجى، وبنيته الداخلية، وعلاقاته الخارجية بكل ما يتصل به من مفاهيم أو ظواهر، كما توضح العلاقات السببية وأنماط الارتباط والتأثير والتأثر بين جزئياته، وتساعد العاملين فيه على الارتفاع فوق مستوى الحلول الوقتية والتوصل إلى اختبارات منطقية بقصد إضفاء الصبغة المنهجية على خبراتهم المتراكمة فى إطار عملهم الخاص بهم.

(١) انظر: Malcolm Knowles: The Modern Practice of Adult Education, New Yourk, Association Press, 1971, P. 42.

ولكى تتضح مجموعة المبادئ الأساسية المتكاملة التى تحكم مجال تعليم الكبار، لابد أن نجيب على مجموعة من الأسئلة تمثل الجوهر الأساسى لنظرية تعليم الكبار ألا وهى:-

١- هل يستطيع الكبار أن يتعلموا؟ وفى أى مرحلة؟ وتحت أى ظروف؟ وما دوافعهم على التعلم؟ وكيف يمارسون التعلم؟ وكيف يستفيدون منه؟.

٢- ما الأهداف التى ينبغى أن يحققها تعليم الكبار؟

٣- ما المحتوى التعليمى؟ وماذا يستطيع الكبار أن يتعلموا؟.

٤- ما أفضل طرائق ووسائل تعليم الكبار؟ وما نوع المعلم الذى ينبغى أن يتعامل مع الكبار؟.

٥- ما أفضل طرائق وأساليب التقويم التى ينبغى أن تستخدم فى تعليم الكبار؟

هل يستطيع الكبار أن يتعلموا؟

الإجابة عن هذا السؤال لابد أن تزيل مقولة شائعة فى الأدبيات العربية هى «أن التعليم فى الصغر كالنقش على الحجر، وأن التعليم فى الكبر كالنقش على الماء». وأن تزيل أيضا المقابل لهذه المقولة فى الأدبيات الغربية وهى أن «الكلب العجوز لا يقدر على تعلم حيل جديدة».

ومع الأخذ فى الاعتبار بأن الإنسان ليس كلباً وليس قرداً، وأن الشروط التى يتعلم فيها القرد أو الكلب قد لا يتعلم الإنسان مع توافرها، فهو قد يستطيع الاستجابة وقد يستطيع الكف عن الاستجابة مع توافر الشروط لأن الإنسان ببساطة له إرادة، وعنده القدرة على التفكير والاختيار بين الفعل وعدم الفعل.

نقول إنه بالرغم من كل هذا فقد استطاعت جهود ثورندايك وغيره من العلماء أن توارى تلك المقولة التراب إلى الأبد. وقد بذلت جهود بحثية خلال هذا

القرن حول العلاقة بين التعليم والتعلم لدى الكبار التقت عند نقطة التقاطع بين نظرية الإدراك، ونظرية الدافعية ونظرية التعلم[1].

فى أى مرحلة عمرية يستطيع الكبار أن يتعلموا؟

لقد أثبتت البحوث أنه لا توجد حدود أمام قدرة الكبير على التعلم، وإنما توجد شروط وظروف ينبغى أن تتوافر. فالذكاء المتدفق والمتبلور يصل إلى ذروته فى سن الستين، ثم يبدأ فى الانخفاض تدريجيا حتى سن الثمانين أو نحو ذلك، نتيجة للخمول الذهنى أو البدنى. لذلك فهناك حاجة إلى تعميم برامج تعليمية تساعد الكبار المسنين على استحداث أنشطة جديدة تزيل عنهم الخمول الذهنى أو تساعدهم على الحركة الفكرية والنشاط البدنى[2].

ما دوافع الكبار للتعلم؟

تشير بحوث كثيرة إلى أن الأطفال كدارسين هم فى غالب الأمر جمهور ضابط، لا تؤثر فيهم سوى دوافع خارجية للتعلم، وتتم عملية تكوينهم داخل المدرسة بصورة متدرجة ومتواصلة، حيث إنهم يواظبون على تعاطى «وجبة تعليمية» قياسية. وعالمهم عبارة عن «عالم المعلومات». أما الكبار كدارسين فقد اتضح أنهم جمهور غير ضابط، ولديهم دوافع داخلية كامنة. وعملية معالجة المعلومات لديهم تتم من خلال التعلم العرضي. فالكبار يفضلون تعاطى وجبات تعليمية مختارة «حسب القائمة»، وعالمهم هو «عالم العمل» فالأطفال نماذج خام، تصاغ منها أنماط وراثية

---

(١) انظر المرجع السابق، ص ٥٧ وانظر أيضاً:

Parmisuearan, E. G. Continwing Education: Psychological Perspective. In Reddy, V. E., ed Live Long Learning: Operational Concepts, Hyolerabad, India, Osmania University, State Research Center for Aolult Education, 1983.

(٢) انظر:

Knox A. B. Adult Development and Learning, San: Francisco, Jossy-Bass, 1977.

محتملة، بينما الكبار نماذج ناضجة، قد تشكلت بالفعل[1]، فتعليم الأطفال إلزامي ونظامي وفق معايير معينة. أما تعليم الكبار فهو طوعي، وعرضي، ومقصود.

وأهم حاجات الكبار ودوافعهم هى الأمان، والحب، والانتماء، والإبداع، وتحقيق الذات، واكتشاف قدرات جديدة واستخدامها فى العمل، والرغبة فى الحصول على دور اجتماعى جاد وفعال.

إن التقدم فى مجالات العلم وتطبيقاته التقانية قد أثار لدى الكبار الإحساس بضرورة المقارنة بين مهاراتهم القائمة وبين المعلومات والمهارات المطلوبة لأداء الدور الاجتماعى الفعال. كما أن الطموح والتطلعات الاجتماعية قد حفزت الكبار إلى ضرورة الحصول على مزيد من المعلومات والتدرب على المهارات اللازمة لتحقيق هذه الطموحات. وهذه عملية نامية ومتجددة طوال الحياة، وخاصة لدى الأفراد ذوى الطموحات الكبيرة.

ما الظروف التى تجعل الكبار أكثر استجابة للتعلم؟

لقد «اكتشف أن التعلم لدى الكبار يرتبط بعوامل مثل الصحة البدنية، والحالة العقلية، والطبقة الاجتماعية، ومستوى التعليم النظامى السابق، ونوع المهنة التى يمارسها الشخص فى حياته وشخصيته».

«فالقدرة على التعلم تظل فى تنام لدى الأشخاص المشتغلين بعمل يشتمل على نشاط ذهنى، حيث يكونون أقدر بكثير على معالجة عمليات التعلم الأكثر تعقيداً عن الأطفال. على حين تكون درجة الذكاء لدى الكبار المشتغلين بأعمال بدنية فى حالة انخفاض. واعتبرت الأنشطة التعليمية والاجتماعية فى الفترة المتأخرة من الحياة هامة للحفاظ على هذه القدرة، كما أن الشخصية عامل عام، إذ ثبت أن مشاعر الاغتراب واليأس، والوجود فى موقف دفاعى تحبط أى تعلم جديد».

(١) Fletcher, C., Ruddsck R., Key Concept For an Alternative Approach to Adult Education. Convergence, Toronto, Ont, Vol. Xix, No. 2, 1986, P. 41- 48.

«والكبير لا تحفزه عمليات التعلم الطويلة الآلية، كما أنه لا يحب التعلم عن طريق الحفظ عن ظهر قلب، ويفضل الكبار تعزيز عمليات تعلمهم بأمور عاطفية، وبمعلومات تتصل بخبراتهم. فهم يرغبون فى البحث عن رؤى عميقة من خلال أى شىء يتعلمونه» .[1]

كيف يمارس الكبار التعلم، وكيف يستفيدون منه؟

يركز نولز فى تعليم الكبار على خصائص الكبار النفسية، ويرى أن التعلم لابد أن يقوم على أساس الاستقلال الذاتى للدارسين وتحقيق ذواتهم، وعلى الخبرة فى نطاق مجموعة متنوعة من الأدوار الاجتماعية، والأهداف المنشودة، والاستعداد للتعلم، والتوجه نحو تلبية الحاجات الضرورية الحالية وليس نحو مجرد الإعداد للمستقبل [2].

ويهتم كراينك بالطبيعة التفاعلية لتعليم الكبار التى تسعى إلى تحقيق التكامل مع أدوار الكبار الاجتماعية، وإتاحة المجال للمشاركة الفعالة للكبار التى تسمح بالاختيار الحر للمحتوى التعليمى ولطرائق التدريس ولأوقات التعليم والتعلم[3].

وإذا كان الكبار يسعون إلى مزيد من المعلومات ومزيد من المهارات للقيام بالدور الاجتماعى المناسب، فإن المعلومات الجديدة لا تعتبر مجرد إضافة، ولكنها تتكامل فى نسيج جديد من خبرات الكبار، ورؤاهم، وتعيد تشكيل عملية الوعى لديهم، بحيث يستطيع الكبار المشاركة فى العملية الإنسانية الخاصة بالتأمل فى الواقع والعمل على إعادة بنائه بما يحقق إنسانية الإنسان وتقدم المجتمع فى آن[4].

(١) هـ. س بولا، مرجع سابق، ص ٥٧.

(٢) Knowles, M. the Modern Practice of Adult Education: Andragogy Varsus Pedagogy, New Yourk, Association Press, 1970.

(٣) Krajnc, A Andragogy, In: Husen, T., Postlethwaite, T. N., eds. The International Encyclopedia of Education, Oxford, Pergamon 1985, Vol. 1.P 268-269.

(٤) انظر: Freire, Pedagogy of the Oppressed . Op. cit P.59.

لماذا يتعلم الكبار؟

يتفق الدارسون والباحثون فى علم الاجتماع على أن المجتمع عبارة عن: أفراد، وعلاقات اجتماعية، ونظم ومؤسسات، وعقيدة أو فلسفة توجه الأفراد، وتضع القواعد التى تنظم العلاقات، وتقيم النظم والمؤسسات.

وتعليم الكبار ما هو إلا تربية لهم، فالتربية والتعليم – فى نظرنا– بمعنى واحد. والهدف الأسمى لتعليم الكبار هو بناء إنسانية الإنسان، والحفاظ على استقامة فطرة الله فيه، وبناء ضميره اليقظ، وفكره الحر، وقدرته على الاختيار الواعى المسئول... وبذلك يكون قادراً على عمارة الأرض من حوله وترقية الحياة على ظهرها وفق التصور العقيدى أو الفلسفى الذى يؤمن به، والمجتمع الذى يعيش فيه.

إن عمارة الأرض وترقية الحياة تقتضى تربية الإنسان على اعتبار أنه عبد لله وسيد لهذا الكون، لا شىء يعلو عليه ولا قيمته تعلو على قيمته، كما أن وعيه المجتمعى ومهارته وقدرته على التعامل مع معطيات الزمان والمكان وحاجة الناس فى كل زمان ومكان هدف آخر يكمل الهدف الأول ولا يتعارض معه.

وعمارة الأرض، وترقية الحياة– على المستويين المحلى والعالمى – تتطلب أن يستهدف تعليم الكبار أمرين:

الأمر الأول– «زراعة الحرية المفكرة لدى المواطن فى أنماط حياة مجتمعه ومسيرته وانطلاقه نحو المستقبل، بدءا من فهمه العلمى لحركة الواقع مداً وجزراً»..

الأمر الثانى– «زراعة الوعى المجتمعى أو تصحيحه أو إنضاجه .. تأصيلا وتخطيطا وممارسة.. من أجل تكوين إرادة الفعل، والتأثير والإسهام فى إنجاز مقتضيات ذلك الوعى فى الواقع المعاش.. والالتزام بوسائل ذلك الإنجاز فى مختلف مواقع الحياة.. وبذلك تلتقى إرادة الفعل مع الوعى لتكون الحرية المفكرة كأصل كل

الأصول فى التحليل النهائى لتعليم الكبار ودوره كحلقة من حلقات التعليم، وكجزء لا يتجزأ من مدخلات التطوير والتغيير فى حياة الأمم والشعوب»[1].

ماذا يتعلم الكبار؟

لاشك أن الأهداف تتحول إلى واقع ملموس من خلال محتوى تعليم الكبار ومنهجيات تقديمه لهم.

واختبار محتوى تعليم الكبار لابد أن يكون محكوماً بمعيارين:

الأول: أن يكون المحتوى متسقا مع التصور العقيدى والتصور الاجتماعى والوعى العلمى والتقانى اللازم للدارسين.

والثانى: أن يكون المحتوى وثيق الصلة بمعطيات الزمان والمكان، وحاجات الكبار فى كل زمان، وفى كل مكان.

إننا يجب أن نختار ما يحفظ على الكبير روحه وضميره وحريته المفكرة، وما يحفظ له جسده، ويحقق له حاجاته وطموحاته المادية فى اتساق وتوازن.. بل وتكامل أيضاً.

إن محو الأمية الهجائية جزء من تعلم الكبار، وينبغى أن يكون جزءا أساسيا فيه، حتى يصبح الكبير قادراً على قراءة المجتمع والدنيا من حوله، لكننا لا يجب أن نصر على ضرورة أن يبدأ تعليم الكبار ببرامج محو الأمية الهجائية وخاصة لمن هم فوق سن الخمسين والستين من العمر إلا إذا رغبوا هم فى ذلك.

ينبغى التمييز بين تعليم الكبار والتعليم المهنى. فتعليم الكبار ليس تدريباً مهنياً، ولا حرفياً، وإنما يجب أن يوفر التوجيه المهنى، وأن يبنى الاتجاهات الإيجابية نحو المهن والحرف، وأن يقدم تعليماً عن المهن والحرف باعتبارها متغيرات ثقافية واجتماعية.

---

(١) حامد عمار: تأصيل تعليم الكبار: إطار التأصيل ومضامينه، ورقة عمل مكتوبة على الآلة الكاتبة، المنظمة العربية، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، ص ٣-٤.

إن محتوى الدراسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ينبغى أن يبدأ من فهم الكبير لوضعه الخاص، وتدريبه على ممارسة تحمل المسئوليات الاجتماعية، ولا ينبغى أن يسجن الكبير داخل إطار الدراسة السلبية للظواهر الاجتماعية، بل ينبغى أن يدرسها بغرض تحسين وضعه المادى والاجتماعى[1].

كما ينبغى أن يؤدى محتوى الدراسات الاجتماعية إلى تعلم الكبار مقاومة الظلم الاجتماعى، ومحاربة التعصب والعنصرية، ومساندة السلم والتفاهم الدولى وحقوق الإنسان والحريات الأساسية للجميع، واحترام حقوق الآخرين وآرائهم.

يجب أن يقدم المحتوى مفهوما مناسبا للتكنولوجيا على أساس أنها طريقة علمية للتفكير، والعمل، ومواجهة المشكلات وحلها. وأن الآلات والأدوات ما هى إلا نتاج للتكنولوجيا وليست هى التكنولوجيا نفسها.

كما ينبغى أن يوضح المحتوى أن الإنتاج التكنولوجى قد أحدث تغيرات عميقة الأثر فى حياة الناس الاجتماعية، وفى نظام الأسرة، وفى العلاقات الاجتماعية، وفى علاقات العمل والإنتاج، وأنها أخذت تهمش قطاعاً كبيراً من الأفراد والجماعات، كما أنها أبادت كثيراً من التصورات العقائدية والقيم الاجتماعية والإنسانية؛ لذلك فإنه من الضرورى تعليم الكبار كيفية التعامل مع التأثيرات التكنولوجية فى نوعية الحياة الإنسانية. لابد من إعادة النظر فى طريقة التفكير التكنولوجى وما ينتج عنه من أدوات فى ضوء التصور العقيدى والتصور الاجتماعى لكل مجتمع، بحيث تصبح التكنولوجيا - على المستويين النظرى والعملى- وسيلة لإسعاد الإنسان - الذى تعلو قيمته على كل شىء - لا لإتعاسه.

إن الفنون والآداب محلية كانت أو عالمية، ما هى إلا أقوال وأفعال، حسنها حسن وقبيحها قبيح. فمحتوى الفنون والآداب التي تعلي من شأن قيمة فنية إنسانية ينبغى أن يشجع، وكل ما يحط من شأن قيمة فنية إنسانية أو يحط من كرامة الإنسان ينبغى ألا يشجع، وأن تبنى الاتجاهات السلبية نحوه فى نفوس الكبار.

(١) انظر بعض توصيات مؤتمر السينور عام ١٩٤٩ فى هـ. س. بولا، مرجع سابق، ص ١٢١.

إننا لا يجب أن نحلم أحلاماً مستحيلة بشأن إعطاء الكبير فرصة اختيار المحتوى التعليمى والطريقة التى يتعلم بها.. لكننا يجب أن نكون أذكياء فى التعامل معه. فيمكننا مثلا أن نعطيه الأطر الفكرية العامة للمحتوى، ثم نترك له الحرية الفكرية داخلها. فقد نقول له- مثلا- «الإسلام هو الحل» ثم نترك له اختيار البدائل الإسلامية والوسائل الإسلامية فى التعامل مع المشكلة وحلها.. وهكذا.

كيف يتعلم الكبار؟

تحدث عملية التعلم نتيجة للتفاعل بين المعلم والمتعلم والمواد التعليمية بما تشتمل عليه من محتوى ووسائل. وخلال هذه العملية إذا لم تراع مبادئ تعليم الكبار وأسسه النظرية والفلسفية السابقة، فإن ما يجرى لا يمكن أن يوصف بأنه تعليم للكبار[1].

إن ما ذكر من مبادئ وأسس يرفض الصيغة التقليدية السائدة فى أنظمة التعليم النظامي، ويتجه نحو صيغة جديدة تسمى «السعي المشترك نحو الحقيقة» كما هو شائع فى حلقات النقاش. حيث يكون المعلم بمثابة موجه، أو مرشد، أو مستشار مهمته أن يصون درجة استقلالية المتعلم الكبير، وأن يجعل عملية التعليم والتعلم ديمقراطية فى أساليبها وغاياتها. وتؤكد هذه الإستراتيجية أو المنهجية على ما يأتى:-

- إيجابية الدارس وتفرده، وأهمية دوره فى العملية التعليمية.
- ضرورة المشاركة الإيجابية والنشطة للدارسين الكبار.
- الاحترام المتبادل بين المعلم والدارسين، والإيمان بقدرة الدارسين على الابتكار والتجديد.
- إتاحة الفرصة للدارس كى يعبر عن نفسه، ويتحدث فى أمور تهمه، فتتحسن لغة الاتصال لديه، ويزداد نشاطه وفاعليته، ويشعر بقيمة التعلم وأهميته فى حياته فيزداد إقباله عليه.

---

(١) انظر بعض توصيات مؤتمر باريس عام ١٩٨٥ فى المرجع السابق ص ١٢٤.

- الكبار يتعلمون بشكل أفضل عندما يكون التعليم محرراً لهم من الداخل والخارج.

- كلما طال حديث المعلم، واتجه إلى التأثير المباشر واستخدم السلطة فى عملية التعليم كلما توقفت عملية الاتصال والتفاعل؛ لأن ذلك يشعر الكبار بضعفهم وعجزهم وقلة حيلتهم واستمرار تبعيتهم للآخرين[1].

- عدم معاملة الكبار كصبية، بل ككبار لديهم من التجارب الغنية ما قد يفوق خبرات المعلم نفسه.

- يجب أن تتسم طريقة التدريس للكبار بالحركة والحيوية، فهم لا يفضلون الجلوس بصورة سلبية أمام معلميهم.

يجب أن تكون طرائق التدريس متمحورة حول الدارسين ومشكلاتهم الشخصية والاجتماعية والبيئية؛ لأن الكبار لديهم معايير صارمة للحكم على فائدة ما يتعلمون والطريقة التى يتعلمون بها.

- احترام ذاتية الدارس واستقلاليته وتشجيعه على التعلم الذاتى والتعلم المستقل وحل المشكلات... إلى آخره.

- تبادل الأدوار بين المعلم والمتعلم بحيث يصبح المعلم متعلماً والمتعلم معلماً.

- عملية التعلم ينبغى أن تكون متصلة بالبيئة الثقافية والاجتماعية للدارسين الكبار؛ لأنها فى هذه الحالة تكون أغنى وأبلغ أثراً، وأكثر قابلية للتطبيق فى مواقف جديدة.

- عملية التعلم ينبغى أن تتيح الفرصة للكبار لمزاولة التدريب على أداء الوظيفة

---

(١) على أحمد مدكور: طريقة المناقشة وأهميتها فى تعليم الكبار، فى: التربية المستمرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين، العدد الثامن، السنة الخامسة، يونيو ١٩٨٤، ص ٤٦-٤٩.

الإنسانية الأساسية لتعليم الكبار، ألا وهى التفكر والتدبر فى واقعهم الإنسانى والاجتماعى الحقيقي وفى كيفية تغييره وتطويره وترقيته.

– إن الاستخدام الأمثل والمتكامل للوسائل التعليمية والمواد الإعلامية هو الذى يستثمر السمات المتمايزة لهذه المواد بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

– كل وسيلة لها قابلية لإيصال جزء خاص وفريد من المواد المراد إيصالها، قد لا تتوافر فى وسائل أخرى، حيث إن بعض الوسائل قد يسهم أكثر فى بناء الاتجاهات بينما يميل البعض الآخر إلى أن يكون أكثر مناسبة للتدريب على الأداء العملى.

– الوسائل والمواد الإعلامية المستخدمة فى عملية التعلم لا ينبغى أن تمس الهوية الثقافية أو الوطنية للمتعلمين الكبار.

– تشجيع المتعلمين الكبار على ابتكار وإنتاج وسائلهم الخاصة، واستخدام المواد المحلية والبيئية فى ذلك، واستخدام المواد التلقائية الحديثة أيضاً ما أمكن ذلك[1].

– لا توجد وسيلة تستطيع أن تحل محل وسيلة أخرى، فالوسيلة الإلكترونية الحديثة لم تلغ أهمية الوسائل المطبوعة، ولن تلغى أهمية وفائدة الوسائل الشعبية الحديثة.

– التدريب للمعلمين، بل ولجميع العاملين فى ميدان تعليم الكبار سمة أساسية من سمات عصر التخصص والتفجر المعرفى. وكل جديد يستجد فى تعليم الكبار يقتضى مزيداً من التدريب عليه فيه.

– ينبغى التفريق بين التعليم والتدريب، فالتعليم هو تنمية القدرات العامة على التفكير والمقارنة والتصنيف، والتحليل والتفسير والنقد والإبداع والتقويم. وهذه القدرات الغاية منها أن تكون قابلة للتطبيق فى مواقف الحياة حالياً ومستقبلاً، أما

(١) انظر: Dale, E. Audiovisual Methods in Teaching, 3 rd Ed. New York, the Dryden Press, Holt, Rinehart and Winston 1969.

التدريب فهو تنمية قدرات الفرد على أداء دور معين والقيام بمجموعة معينة من التقنيات والمهام. وفى تعليم الكبار يجب الجمع بين التعليم والتدريب، وليس الاقتصار على التدريب فقط.

– يجب تصميم برامج التدريب للمعلمين على اعتبار أنها نظم اجتماعية، وليست مجرد نظم فنية تبدأ بالمطالب والأهداف.. إلخ. بل يجب أن تبدأ بمصادر الأهداف ومصادر المحتوى التعليمى، ألا وهى العقائد والفلسفات الاجتماعية. فبرامج التدريب ما هى إلا عمليات اجتماعية تجرى فى مجتمع حقيقى له ثقافة خاصة به، وله ثوابت تعتبر محوراً لأهداف ومحتوى برامج التدريب فيه.

– يجب اختيار العاملين فى مجال تعليم الكبار من المعلمين وغيرهم ممن لهم رغبة صادقة فى العمل مع الكبار وتعليمهم، فهؤلاء لا يكفى أن يكونوا مدربين على هذا العمل فقط.

– تنظيم عملية تعليم الكبار– على عكس التعليم النظامى– لا يمكن أن تعتمد على مؤسسات ثابتة ومعمرة. فتعليم الكبار يحتاج غالباً إلى ترتيبات تعاونية متجددة مع المؤسسات الأخرى ذات العلاقة مثل التربية والتعليم، والجامعات، ووزارات الثقافة.. إلى آخره.

كيف نقوّم عملية تعليم الكبار؟

التقويم جزء أساسى وأصيل فى تصميم برامج تعليم الكبار؛ لذلك لا ينبغى النظر إليه على أنه اختبار للدارسين الكبار بهدف قياس الإنجاز والتحصيل والاتجاه. بل على أنه عملية شاملة للحكم على مدى فعالية البرنامج جملة وتفصيلاً.

لا ينبغى عمل معايير عامة للحكم على برامج تعليم الكبار عموماً؛ لأنه من الصعب إجراء التقويم لحركة ما أو لبرنامج أو تجربة من التجارب فى مجال تعليم الكبار خارج نطاق بيئتها الاجتماعية والنفسية والثقافية[1].

---

(١) هـ. س. بولا، مرجع سابق، ص ١٨٨.

لابد أن يكون التقويم مبدئياً عند دراسة نوعية الدارسين، ومطالبهم وطبيعتهم، وبيئتهم الاجتماعية والثقافية، ويكون بنائيا أو تكوينياً عند عملية تشكيل جزئيات البرنامج مثل الأهداف والمحتوى والخبرات.. إلخ، ويكون ختامياً عندما يكون الهدف هو الوقوف على صورة الإنجاز، ومعرفة مدى ما تحقق من الأهداف.

لابد أن يكون التقويم عقلياً وطبيعياً، داخلياً وخارجياً، لقياس المدخلات والمخرجات معاً، فالتقويم عملية تشخيص وعلاج شاملة.

التقويم عمل إنسانى لا ينبغى أن يولد شعوراً بالفشل أو الإخفاق لدى الدارسين الكبار؛ لذلك ينبغى أن يكون التقويم ذاتياً يقوم به الدارسون الكبار بأنفسهم لأنفسهم، وأن يكون دور المعلمين هو تسهيل المهمة على الدارسين ومساعدتهم بما عندهم من مهارات فنية.

إن عالم الشئون الإنسانية ليس مطابقاً لعالم المعادن والمواد الكيماوية، لذلك لا ينبغى المبالغة فى البحث عن العلاقات السببية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة بهدف إصدار الأحكام والتعليمات فى عملية التقويم[1].

وأخيراً، فإن ما سبق هو مجمل الطروحات والمبادئ المتكاملة للنظرية الأساسية لتعليم الكبار ابتداء من الطبيعة الإنسانية الخاصة بالكبار إلى النظام الفنى لبرامج تعليمهم بما فى ذلك الأهداف والمحتوى، وطرائق وأساليب التدريس، وطرائق وأساليب التقويم.

هل قيلت الكلمة الأخيرة فى النظرية الأساسية لتعليم الكبار؟ قد يتضح من العرض السابق أنها لم تقل.. بل إنها لن تقال أبداً، طالما ظلت هناك مجتمعات نامية، وحاجات ومطالب متجددة بتجدد معطيات الزمان والمكان، وحاجات الناس فى كل زمان ومكان.

---

(١) انظر: Rossi, P. H., Freeman, H. E. Evaluation: A Systematic Approach, 2 nd. ed. Banerly Hills, CA, Sage, 1982.

تطور الممارسة العملية والميدانية

المد ارسة العملية لتعليم الكبار ما هى إلا الجانب العملى التطبيقى لنظرية تعليم الكبار التى تنبثق بدورها من الفلسفة أو العقيدة السائدة.

والمشاهد فى أغلب الأحوال أن هناك فجوة كبيرة بين الممارسة وبين العقائد الفلسفية والأصول النظرية المنبثقة عنها.. ففى أحوال كثيرة يكون المقتنعون بالعقيدة غير قادرين على وضعها موضع التطبيق بصورة واضحة.

وقد يكمن السبب فى عجزهم الفكرى عن ترجمة الأصول الفلسفية والمبادئ النظرية إلى واقع عملى، أو فى عدم قدرتهم على تحويل مجموعة الأفكار إلى نظم وتصميمات، وقد يكون السبب نوعا من الانحراف الذاتى لأصحاب العقيدة عن مسارها الصحيح.

وقد تكون الغاية من الفلسفة هى الدعاية والإعلان وليس الترجمة إلى أفعال . وقد ينظر إلى الفلسفة من جانب الطبقات التى لها مصلحة فى الإبقاء على الوضع الراهن على أنها تخريب لهذا الوضع. ففلسفة باولو فرير وإيفان إليتش القائمة على «التعليم من أجل التحرير» قد ينظر إليها البعض على أنها فلسفة مثيرة للشغب والقلاقل، فيؤخذ بها على مستوى القول فقط، فى حين يظل القائمون على الأمر محافظين على السير بالأمور على النحو التقليدى الذى هى عليه!

وقد تتعارض الفلسفة المطبقة فى برنامج أو مشروع تجريبى من جانب مجموعة ما مع النظرية والممارسة السائدتين لدى الدولة التى هى الجهة الرئيسية المسئولة عن تعليم الكبار فى القطر أو المنطقة التى يطبق فيها البرنامج.

وعلى كل حال فسواء ضاقت الفجوة بين النظرية والممارسة أو اتسعت فسنحاول فى الصفحات التالية رد الممارسات إلى نظرياتها ومدارسها الفلسفية بقدر الإمكان.

لقد سبق أن ميزنا فى هذا السياق بين مدرستين: المدرسة الإنسانية والمدرسة الوضعية السلوكية. وأعتقد أن الممارسة الإسلامية لتعليم الكبار على المستويين النظرى والتطبيقى تعتبر ممثلا جيداً للمدرسة الإنسانية التى تسعى إلى بناء إنسانية الإنسان، وإلى إحداث تغير فى أسلوبه وأدائه الوظيفى فى نفس الوقت. فالهدف الأسمى هو تشكيل إنسان جديد، فى رؤيته العقيدية، وفى أدائه الوظيفى والعملى فى آن.

وربما كان أفضل من يميل إلى تمثيل هذه المدرسة فى العصر الحديث إبراهام ماسلو فى علم النفس الإنسانى[1]، وكورت ليفين فى العمليات الجمعية[2]، وباولو فرير[3]، وإيفان إليتش على نحو ما رأينا فى تطور الأصول النظرية لتعليم الكبار. وهناك ممارسات كثيرة فى جنوب شرق آسيا وأمريكا اللاتينية تهتدى بأفكار هذه المدرسة.

أما المدرسة الوضعية التى سادت فى الولايات المتحدة وكندا وأستراليا وأوربا بصفة عامة، فتعليم الكبار هنا يسعى لإحداث تغير فى الإنسان الوظيفى. فالمطلوب من تعليم الكبار أن يعلم مهارات العمل والمعلومات التطبيقية.[4] وفى بلاد التجمع الاشتراكى الغربى كانوا يركزون أيضا على تكوين الإنسان المهنى أكثر من تركيزهم على إنسانية الإنسان. لذلك نجد التوجه منصباً على الأهداف والمهام والأداء المتقن لتحقيق فعالية وكفاءة اجتماعية وسياسية واقتصادية أفضل. وهذا يقودنا إلى المدرسة السلوكية التى تتمحور حول إصلاح الخلل الوظيفى وتحسين الأداء فى مختلف مجالات الإنتاج.

ويمكن القول بصفة عامة أن البرامج الخاصة بإعداد معلمى الكبار، كانت

---

(١) انظر: Maslow, A. H. Toward a Psychology of Being, 2 nd new York, Van Nostrand Rein hold, 1968.

(٢) انظر: Lewin, K., Grabbe P. Conduct, Knowledge, and Acceptance of New Values; Journal of Social Issues, New Yourk, Vol 1, 1945.

(٣) انظر: Freire, P. Pedagogy of the Oppressed, Op. Cit.

(٤) هـ. س. بولا، مرجع سابق، ص ٥٤.

ومازالت تميل إلى التدريب أكثر من التعليم فمعظم برامج التدريب مركزة على معالجة تقانة أداء المهام أكثر من أداء الدور فيما يتصل بحياة الدارسين والمجتمعات المحلية التى يعيشون فيها، وعلى تنمية قدرات خاصة لمعالجة مجموعة معينة من التقنيات أكثر من تنمية القدرات العامة على التفكير والتجديد والابتكار والإبداع. ومع ذلك فهذا الميل يختلف فى مقداره ونسبته من المجتمعات الغربية إلى المجتمعات الشرقية الشمولية إلى المجتمعات النامية.

ولقد كانت ولا تزال الدولة الغربية أكثر قدرة على تحديد الحاجات التدريبية لتعليم الكبار، تم تحديد القدرة على إشباعها بالصورة المناسبة. وقد لعبت الجامعات هناك دوراً هاماً فى مجال تعليم الكبار، وخاصة فى أمريكا وبريطانيا. كما توجد آلاف الجهات التى تعقد الندوات وورش العمل والمؤتمرات للعاملين فى تعليم الكبار. وقد تراوحت الطرائق المتبعة بين أساليب التدريب الهادفة إلى توفير الكفاءة، وبين أسلوب باولو فرير القائم على الحوار[1].

وفى دول العالم النامى صور غير متجانسة للممارسة. فبعض الدول لا يوجد لديها أى شيء، على حين يمتلك البعض الآخر قدرا لا بأس به من مرافق التدريب الأساسية، ففى الهند مثلا يوجد كثير من مؤسسات التعليم والتدريب، كما يوجد عدد كبير من الجامعات التى تمنح درجات علمية ودبلومات فى تعليم الكبار.

ومع ذلك فليس علماء الجامعة وحدهم هم الذين أضفوا صبغة الاحتراف على تعليم الكبار من منظوره العلمى، وليسوا وحدهم الذى وصلوا بمهنة تعليم الكبار إلى الموقع الذى هى فيه. فقد قام الممارسون لتعليم الكبار فى المواقع غير الأكاديمية بالمزارع والمصانع واتحادات العمل ومنتديات الفكر بابتكار المعارف وتدريب العاملين واختبار النظريات المتاحة فى نفس الوقت الذى زودوا فيه العلماء الأكاديميين بالجامعات والمؤسسات المتخصصة بالمشكلات المطلوب حلها من خلال

(١) Boshier, R.Conceptual Framework for Analyzing the Training of Trainers and Adult Educators, Convergence, Tronoto Vol. Xvlll, no, 3-8, 1985, P. 3-21

البحوث العلمية، كما قدم الممارسون فى دول العالم النامى إسهامات هامة لإضفاء صبغة الاحتراف على تعليم الكبار، وخاصة فى الهند وتايلاند ومصر وتانزانيا وبعض البلاد الأخرى.

الممارسة العربية

لم يكن العالم العربى غافلاً عما يعمل العالم من حوله، أو عن الأفكار والمخططات السائدة لتعليم الكبار، فقد قامت محاولات متفرقة هنا وهناك. بدأت جادة فى الخمسينيات والستينيات فى مصر، وانتشرت فى شتى أقطار العالم العربى فى السبعينات والثمانينات والتسعينات، لكن هذه المحاولات لم تحقق – فى الأعم الأغلب– إلا بعض ثمارها المرجوة.

وقد صمم المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى إستراتيجية لمحو الأمية فى الوطن العربى عام ١٩٧٦ . وكان الاتجاه الغالب على الإستراتيجية قومياً عربياً، وقد تحدد هدف الإستراتيجية فى تحرير الإنسان العربى من أميته الهجائية والحضارية فى آن واحد، وذلك بالوصول به إلى مستوى تعليمى وثقافى يمكنه من تملك المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب إلى المستوى الذى يؤهله لمتابعة الدراسة والتدريب، كما يمكنه من تنمية مجتمعه وتجديد بيئته لتوفير المناخ الحضارى والاجتماعى الذى يحفز الفرد على الاستمرار فى التعلم.

وكانت الرؤية أن الأمية ليست مجرد مشكلة تربوية بقدر ما هى مشكلة حضارية. فتعليم المهارات الأساسية ليس غاية فى ذاته، وإنما هو وسيلة لتحقيق المواطنة الصالحة القادرة على المشاركة الإيجابية فى بناء المجتمع القومى العربى الجديد[1].
وهذا كلام جميل على المستوى النظرى ومستوى الطموحات، لكن الواقع فى أغلب الأقطار العربية لم يتسق معه.

---

(١) عبد الفتاح جلال وزميلاه: إستراتيجية مقترحة لمحو الأمية فى الوطن العربى، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى، سرس الليان، ج. م. ع. يناير ١٩٧٦ ، المجلد الثانى، ص ٢٩١ وما بعدها.

وفى التسعينات صممت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم– الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار – برنامجاً ريادياً باسم «اقرأ باسم ربك»، وهو ذو اتجاه عربى إسلامى، وهو الاتجاه الغالب عموماً هذه الأيام، ومن أهم أهداف هذا البرنامج:

الانطلاق من الجذور الأولى للتعليم الإسلامى وما فيه من خصائص أصيلة، تستفيد من التعليم الفردى والتعليم الذاتى، والتعليم المتبادل بين المتعلمين، والارتباط بالبيئة، والاعتماد على الذات، وشعبية التمويل والإشراف والتوجيه.

الاستفادة من النظريات الحديثة فى التربية والاجتماع وتوظيفها لعمليات التطوير دون المساس بجوهر التعليم الإسلامى وخصائصه المميزة.

شمول النظر إلى التعليم الإسلامى من خلال رؤية متكاملة تضع فى الاعتبار المتعلم من حيث المرحلة العمرية والدوافع والحوافز. وتضع الظروف البيئية فى الاعتبار، وتمد الجسور مع التعليم النظامى القائم.

ربط التعليم الإسلامى بقنوات الاتصال ومصادر المعرفة فى المجتمع... وتعزيز الثقافة الجماهيرية بروح الدين الإسلامى مما يساعد على فهم أفضل لقضايا العصر.

التوعية والإعلام بدور التعليم الإسلامى للمواجهة الشاملة للأمية واستنهاض الشعور الدينى، وإبراز التعليم كقيمة جوهرية فى العقيدة الإسلامية، وذلك باستخدام وسائل الاتصال وأجهزة الإعلام فى القيام بحملة مستمرة لمساندة التجربة.

استنباط الطرق والأساليب الفعالة لتعليم الأميين من خلال القرآن الكريم وما فيه من توجيه وتهذيب للنفوس، وتطوير للمجتمعات وتوظيف ذلك فى خلق روح المواطنة المستنيرة والقدرة على المشاركة فى اتخاذ القرارات وتنفيذها[1].

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار وتحديات العصر، المشروع الريادى (اقرأ باسم ربك) مؤتمر الإسكندرية السادس (تعليم الكبار وتحديات العصر)، الإسكندرية ٢٦– ٢٩ نوفمبر ١٩٩٤، ٢٢ – ٢٥ جمادى الآخرة ١٤١٥هـ.

ربط تعليم الكبار بالمسجد بحيث تقوم فيه أنشطة هذا التعليم وتكوين اللجان العاملة فيه من القيادات الدينية ومن المثقفين والأعيان لرعاية الأنشطة وتمويل ما تحتاجه من أجهزة ومعدات ولوازم.

ولا يزال هذا البرنامج – اقرأ باسم ربك– يطبق على نطاق ضيق فى الجزائر وموريتانيا، والسودان ومصر... لكنه يلقى قبولاً لدى جماهير الكبار.

٦

الفصل السادس

مكونات منهج تعليم الكبار
الأهداف

مكونات منهج تعليم الكبار

فى الفصول السابقة تم استعراض أسس منهج تعليم الكبار المتمثل فى طبيعة المعرفة ومصادرها، وتم التركيز على مفهوم الألوهية، والعبودية، والرسل والرسالة الخاتمة، والكتب والكتاب الشامل، كما تم تناول الكون بشقيه المشهود والمغيب، والأساس الثانى طبيعة الإنسان، وفى ذلك تم استعراض حقيقة الإنسان من حيث مصدره، ومركزه فى الكون ووظيفته فى الحياة وغايته، مع بيان الفرق بين الفطرة الإنسانية والطبيعة الإنسانية، وحاجات ومطالب النمو الإنسانى، وفى الأساس الثالث طبيعة المجتمع ثم التركيز على التوجيهات الاجتماعية فى السياسة والاقتصاد والثقافة والإعلام والفنون والآداب.. إلخ، وفى الفصل السابق على هذا تم استعراض المبادئ النظرية التى تحكم الممارسة التربوية فى منهج تعليم الكبار أو النظرية الأساسية المنبثقة عن الأصول الفلسفية لتعليم الكبار.

وفى الفصول التالية نقدم عناصر المنهج أو مكوناته ألا وهى:

- الأهداف
- والمحتوى
- وطرائق وأساليب التدريس
- وطرائق وأساليب التقويم والتطوير

مفهوم الهدف وأهمية تحديد الأهداف لمنهج تعليم الكبار

الهدف التعليمى وصف للسلوك المتوقع من المتعلم نتيجة احتكاكه ببعض المواقف المنهجية وتفاعله معها.

ومن أهم عوامل فشل كثير من برامج تعليم الكبار عدم تحديد أهدافها تحديدا يتسق مع طبيعة الإنسان الكبير وظروفه، ومع نوعية الثقافة العامة والخاصة التى تحيط به، ونوعية العقيدة التى يؤمن بها، ونوعية العمل الذى يمارسه، ونوعية البيئة المحيطة به، سواء كانت زراعية أم صناعية، ساحلية كانت أم صحراوية. فكل بيئة من هذه البيئات ذات طبيعة خاصة وذات مشكلات نوعية لابد أن تؤخذ فى الاعتبار عند بناء منهج الكبار وعند تحديد أهدافه ومحتواه.

أهداف منهج تعليم الكبار

عـــامة

خاصة

معرفية

وجدانية

مهارية

حضارية

وظيفية

هجائية

أنواع الأهداف

بالنظر إلى الرسم السابق يتضح لنا أن للأهداف التربوية عموما تقسيمات من حيث الشكل، ومن حيث المضمون. أما من حيث الشكل، فهى تنقسم إلى أهداف عامة وأهداف خاصة، فالهدف العام هو وصف للتغير السلوكى المتوقع من المتعلم نتيجة احتكاكه وتفاعله مع مضامين وخبرات منهجية واسعة ومتنوعة، مثل «إعداد الإنسان الصالح» «وتنمية الحرية المفكرة» و «تنمية التفكير الناقد» و «وعى الكبير بتصوره العام للألوهية والكون والإنسان والحياة» ... إلخ.

وهكذا ... توضع الأهداف العامة فى مقدمة المناهج والبرامج والكتب الدراسية المختلفة حيث تسهم كل الخبرات والمحتويات فى تحقيقها. وهذه الأهداف ينبغى أن تكون فى كل الأحوال واضحة ومحددة، بحيث لا يصعب تحديد المقصود منها.

أما الأهداف الخاصة فهى تلك التى تصاغ فى بداية وحدة دراسية أو فى كراسة تحضير الدروس الخاصة بالمدرسين. وهذا النوع من الأهداف يمكن وصفه بأنه «إجرائى». ومن أهم صفات الهدف الإجرائى أنه يمكن ملاحظته ويمكن قياسه، ويمكن وصف الحد الأدنى للأداء فيه.

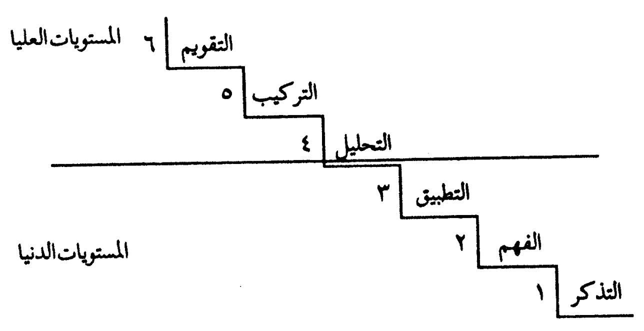
وهذا النوع من الأهداف يصاغ عادة وفقا للمعادلة التالية:

أن + فعل إجرائى + الدارس + مصطلح من المادة + الحد الأدنى للأداء.

مثال ذلك: أن يتعرف الدارس على ثمانية صور لحرف الراء (ر) على الأقل فى الكلمات العشر المعروضة عليه. أو: أن يدرك الدارس ثلاثة أسباب على الأقل لتلوث الماء فى القرية، أو أن يدرك الدارس خمسة على الأقل من الآثار الاقتصادية والحضارية السلبية لعملية تحديد النسل... وهكذا نرى أن هذا النوع من الأهداف يكون مرتبطا بموضوع معين أو بموقف خاص، أو بدرس محدد.

وسواء كان الهدف عاما أو خاصا، فإنه يمكن تقسيمه وفقا لتصنيف «بلوم» إلى ثلاثة أنواع هي:

أولا - الأهداف المعرفية: وتركز على جانب السلوك العقلى، ولها ستة مستويات يمكن وضعها على النحو التالى:



فمستويات الجانب المعرفى هى: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب - ويسمى أحيانا بالقياس - والتقويم، وهو أعلى مستويات المجال المعرفى. والمستويات الثلاثة الأولى هى المستويات الدنيا، أما المستويات الثلاثة الأخيرة فهى المستويات العليا لأهداف الجانب المعرفى. وكل مستوى من هذه المستويات يعتمد على المستوى الأقل منه وليس العكس، فالفهم يعتمد على التذكر، والتطبيق يعتمد على الفهم والتذكر.. وهكذا.

ثانيا - أهداف الجانب الوجدانى: وهذه تتعلق بالجانب العقيدي والشعورى، كالإيمان بالله ورسوله، والإيمان بأهمية تنفيذ منهج الله فى الحياة، والاقتناع بالحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، وكل مشاعر الحب والتقدير والميول والاتجاهات، والتذوق الأدبى والجمالى... إلخ.

ويشيع هذا النوع من الأهداف الوجدانية عموماً فى دراسة القرآن والسنة، وعلوم التشريع، وعلوم الآداب والفنون والإنسانيات عموماً.

ثالثاً: الأهداف الحركية: وتتعلق بكل أنواع السلوك الحركى والمهارى ابتداء من البسيط غير الإرادى كسماع صوت، أو طرفة عين، إلى المهارة الحركية مثل الاستماع والكلام، والقراءة، والكتابة، إلى قيادة السيارات والطائرات والأقمار الصناعية.

وتشيع هذه الأهداف بصفة عامة فى كل التطبيقات العملية للفكر الإنسانى، وتشيع بصفة خاصة فى مناهج التربية الرياضية، والاقتصاد المنزلى، وتعليم اللغات، والمواد المهنية عموماً كمناهج علوم الصناعة والزراعة والتجارة، والتدريب المهنى... إلخ.

الأهداف الحضارية والوظيفية والهجائية

وسواء كانت الأهداف عامة أو خاصة، وسواء كانت معرفية أو وجدانية أو مهارية، فإنها قد تركز على الجانب الحضارى فى الكون والإنسان والحياة، وقد يغلب عليها الطابع الوظيفى الأدائى، وقد تكون لونا من ألوان محو الأمية الهجائية، فيكون همها الأساسى السيطرة على المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب.

الأهداف الحضارية

تميل الأهداف الحضارية إلى التأكيد على إدراك الدارس لتصوره العام للألوهية والكون والإنسان والحياة، وعلى إدراكه للقدر الضرورى لتصوره العقيدى وتصوره الاجتماعى المتسق مع تصوره العقيدى. فالأهداف هنا مهتمة بمساعدة الدارس على بلورة شخصيته الإنسانية، وشخصية مجتمعه، والتعرف على سماتهما وحدودهما.

الأهداف الحضارية مهمتها مساعدة الدارس على التعرف على نفسه كإنسان، والتعرف على مصدره، والتعرف على الكون المحيط به، وعلى مركزه فى هذا الكون،

وعلى وظيفته فى الحياة، والتعرف على نظم الحياة الاجتماعية ومؤسساتها، وعلى تكوين موقف إيجابى تجاهها، والإسهام فى تطويرها، باختصار: هذا الجانب من الأهداف الحضارية ينبغى أن يهتم بإعانة الدارس على فهم نفسه، وفهم الكون والحياة من حوله، والعمل على تطوير الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق تصوره العام للكون والإنسان والحياة.

الأهداف الوظيفية

تهتم الأهداف الوظيفية بالتأكيد على سيطرة الدارسين على مهارات معينة يحتاجون إليها فى وظائفهم وأعمالهم المتنوعة فى شتى مجالات الحياة الاجتماعية.

فدورات التدريب التى تتم للعاملين فى المصانع والمزارع والمصائد، والدورات التى تعقد للموظفين فى البنوك من آن لآخر، والدورات الإدارية التى تعقد فى قطاعات الأعمال المختلفة من أجل تدريبهم على أساليب جديدة للعمل والإنتاج والإدارة... كل هذه تعد داخل إطار تعليم الكبار.. كما أنها تهدف بالدرجة الأولى إلى التأكيد على نوعيات معينة من المهارات وأساليب الأداء الجديدة، والتذكير بالقديم النافع منها.

والغرض من هذه الدورات بأهدافها المهارية تجديد الفكر والعمل والسلوك فى قطاعات الأعمال المختلفة حتى لا يصاب العاملون بالقدم المعنوى، ويصبحوا من قوى التخلف الاقتصادى والحضارى.

وتركيز الأهداف الوظيفية على العناصر الأدائية والمهارية لا يعنى إهمال الجانب الحضارى لها. فالأطر المرجعية والنظرية لمهارات التدريب والسلوكيات الأدائية لا تقل أهمية عن المهارات وأساليب الأداء نفسها. فلابد من فهم الدارسين للأساس الفكرى لكل مهارة وكل أسلوب، ولابد من إدراك الفكرة التى تحكم الممارسة، بل ولابد من إدراك القيمة والمبدأ الذى يحكم السلوك، والنتائج المحتملة له والمرتبة عليه، وربط كل هذا بالتصور الاعتقادى العام للكون والإنسان والحياة.

الأهداف الهجائية

هذا اللون من الأهداف يؤكد بالدرجة الأولى على ضرورة السيطرة على المهارات اللغوية الأساسية والحسابية. مثل الاستماع مع الفهم، والتحدث بلغة مفهومة وعرض منطقى، والقراءة بفهم واستيعاب، والكتابة السليمة، بالإضافة إلى المهارات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح والقسمة... إلخ.

والمدخل الحضارى والوظيفى لابد أن يكون هو الأساس فى تحقيق هذه النوعية من الأهداف، فهذا الجانب من تعليم الكبار يتصل ببرامج محو الأمية التى هى جزء داخل الإطار الواسع لتعليم الكبار.

ولقد ثبت فشل كل البرامج تقريبا التى صممت لمحو الأمية عن طريق الدخول إلى العملية الهجائية مباشرة، فكانت النتيجة أن هجرها الدارسون الكبار؛ لأنها عادة ما تتبنى مدخل تعليم الصغار فى تعليم الكبار، الأمر الذى اعتبره الكبار نوعا من السخرية بهم والحط من شأنهم، فهجروا العملية برمتها.

إننا حينما نتحدث عن أهداف تعليم الكبار فنحن أمام عملية تنمية اجتماعية شاملة للإنسان ولبيئته الثقافية والحضارية، ولسنا أمام قضية التركيز فقط على بعض الأهداف التدريبية والمهارية.. إننا أمام قضية التنمية الحضارية الشاملة، وفقا للتصور العام للكون والإنسان والحياة.

معايير ضرورية

فى ضوء ما سبق فإن هناك مجموعة من المعايير الضرورية يقاس فى ضوئها مدى جودة أهداف تعليم الكبار، وربما كان أهم هذه المعايير ما يلى:

١- وضوح الأهداف

يجب أن تكون الأهداف العامة والخاصة لمنهج تعليم الكبار محددة وواضحة، بحيث لا يكون هناك اختلاف فى تفسيرها، ومن ثم فى اختيار الخبرات والموضوعات التى تتحقق من خلالها.

ووضوح الأهداف يمكن أن يتحقق إذا توافرت فيها الشروط التالية:

– أن يمكن ملاحظة الهدف التدريسى الخاص أثناء التدريس، وعن طريق عملية التقويم البنائى، وهذا يساعد فى تعديل وتطوير العملية التربوية.

– أن يمكن قياس السلوك المرغوب، ومدى التغيير الذى حدث فيه، ومدى تعديله.

– أن يتضمن الهدف التدريسى الخاص ما يعرف بالحد الأدنى للأداء، حيث إن ذلك يساعد فى قياس مدى تقدم الدارس، ومدى تحقق الهدف المنشود فيه.

٢– شمول الأهداف للثوابت والمتغيرات

سبق أن قلنا إن الأهداف لابد أن تتضمن الجوانب الحضارية والوظيفية والمهارية للإنسان والمجتمع. وهذا يعنى شمول الأهداف للثوابت الحضارية والمتغيرات الوظيفية والمهارية. بل يجب أن تؤكد الأهداف على أن تدور المتغيرات الوظيفية والمهارية فى إطار الثوابت الحضارية. فلا ينبغى فى أى وقت التدريب على المهارات والسلوكيات الوظيفية التى تحط من قيمة الإنسان – مثلا– أو من قيمة إيمانه بالله، أو من قيمة الحرية والعلم والعدل والإحسان فى العمل؛ لأن هذا من شأنه أن يحط من قيمة الحياة الإنسانية والحياة الاجتماعية عموما حيثما كانت.

والمقصود بالشمول هنا أيضا شمول الأهداف للنمو الإنسانى للكبير من جميع جوانبه. فالتنمية الشاملة يقصد بها تنمية عقله وجسمه ومشاعره ومهاراته وقدراته فى آن واحد.

٣– تكامل الأهداف

وتكامل الأهداف يعنى تكامل جوانب المعرفة الإنسانية الثلاثة من النواحى التالية:

– تكامل جوانب المعرفة الإنسانية الثلاثة، الجانب المعرفى؛ والجانب الوجدانى، والجانب المهارى.

– تكامل الجانب الحضاري مع الجانب الوظيفي ومع الجانب الهجائي.

– تكامل النظرية مع التطبيق، على اعتبار أن منهج تعليم الكبار وفقا لمنطلقاته الفلسفية والعقائدية السابقة لا يعترف بالمعرفة الذهنية المجردة، ويعتبرها معرفة ذهنية ميتة إلا إذا ترجمت إلى سلوك عملي، إيجابي، فاعل فى واقع الأرض.

الهدف الأسمى لتعليم الكبار

يتفق الدارسون والباحثون فى علم الاجتماع – كما سبق أن قلنا – على أن المجتمع عبارة عن: أفراد، وعلاقات اجتماعية، ونظم ومؤسسات، وعقيدة أو فلسفة توجه الأفراد، وتضع القواعد التى تنظم العلاقات، وتقيم النظم والمؤسسات.

وتعليم الكبار ماهو إلا تربية لهم، فالتربية والتعليم– فى نظرنا – بمعنى واحد. والهدف الأسمى لتعليم الكبار هو بناء إنسانية الإنسان، والحفاظ على استقامة فطرة الله فيه، وبناء ضميره اليقظ، وفكره الحر، وقدرته على الاختيار الواعى المسئول... وبذلك يكون قادراً على عمارة الأرض من حوله وترقية الحياة على ظهرها وفق التصور العقيدى أو الفلسفى الذى يؤمن به هو والمجتمع الذى يعيش فيه.

إن عمارة الأرض وترقية الحياة تقتضى تربية الإنسان على اعتبار أنه عبد لله وسيد لهذا الكون، لا شيء يعلو عليه، ولاقيمة تعلو على قيمته، كما أن وعيه المجتمعى ومهارته وقدرته على التعامل مع معطيات الزمان والمكان وحاجة الناس فى كل زمان ومكان هدف آخر يكمل الهدف الأول ولا يتعارض معه.

وعمارة الأرض، وترقية الحياة–على المستويين المحلى والعالمى– تتطلب أن يستهدف تعليم الكبار أمرين:

الأمر الأول– «زراعة الحرية المفكرة لدى المواطن فى أنماط حياة مجتمعه ومسيرته وانطلاقه نحو المستقبل، بدءا من فهمه العلمى لحركة الواقع مداً وجزراً» ..

الأمر الثانى– «زراعة الوعى المجتمعى أو تصحيحه أو إنضاجه ... تأصيلا وتخطيطا وممارسة.. من أجل تكوين إرادة الفعل والتأثير والإسهام فى إنجاز مقتضيات ذلك الوعى فى الواقع المعاش. والالتزام بوسائل ذلك الإنجاز فى مختلف مواقع الحياة..

وبذلك تلتقى إرادة الفعل مع الوعى لتكون الحرية المفكرة كأصل كل الأصول فى التحليل النهائى لتعليم الكبار ودوره كحلقة من حلقات التعليم، وكجزء لا يتجزأ من مدخلات التطوير والتغيير فى حياة الأمم والشعوب».(1)

على أساس فهمنا السابق لطبيعة التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة، وفهمنا لمركز الإنسان فى الكون والحياة، وفهمنا لفطرته وخصائص تكوينه، ولطبيعة المجتمع المتحضر الذى يسهم فى بنائه، ولطبيعة المعرفة التى يعد هذا الإنسان ويربى من خلالها، على أساس كل هذا فإن الهدف الرئيسى لبرامج تعليم الكبار هو إعداد الكبير للقيام بحق الخلافة فى الأرض، ومقتضى هذا أن يصير الكبير قادرا على الإسهام بإيجابية وفاعلية فى عمارة الأرض، وترقية الحياة على ظهرها وفق قدراته واستعداداته.

تكامل أنواع الأهداف

وهكذا تختلف أهداف منهج تعليم الكبار وتتنوع، ولكنها تصب فى الهدف الكبير السابق الذكر. ومع ذلك يمكن تمييز ثلاثة أنواع من الأهداف لتعليم الكبار هى على النحو التالى:

١- الأهداف الحضارية وهى التى تؤكد على فلسفة الأمة وعقيدتها ولغتها، وهويتها، كما تؤكد على الطابع العام الذى يميز كل أمة عن غيرها ويطبع كل شعب بطابعه الخاص، ويحافظ على السمات والخصائص المميزة للإنسان المصرى العربى المسلم.

٢- الأهداف الوظيفية، وهى تلك الأهداف التى تؤكد على الحقائق والمعلومات والخبرات والمهارات المتصلة بالنواحى الوظيفية فى الصناعة والزراعة والتجارة والطب والهندسة والتعليم.. وفى كل جانب من جوانب الخبرة الإنسانية لكل مهنة ولكل وظيفة مثل أهداف الدورات التدريبية، والبرامج النوعية المتنوعة.

(١) حامد عمار: تأصيل تعليم الكبار: إطار التأصيل ومضامينه، ورقة عمل مكتوبة على الآلة الكاتبة، المنظمة العربية، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، ص ٣-٤.

٣- الأهداف الهجائية: وهى تلك التى تتصل بتعلم المهارات الأساسية للغة كالقراءة والكتابة والاستماع والكلام، والمهارات الحسابية المختلفة.. إلخ.

أهداف تعليم الكبار

ولكى يكون الإنسان الكبير قادرا على القيام بهذا الدور فلا بد أن تتحقق فيه-هو بذاته- مجموعة من الأهداف أهمها على الإطلاق ما يلى:-

١- تعميق شعور الإيمان بالله والأخوة فى الله

الهدف الأول، هو تعميق شعور الإيمان بالله والأخوة فى الله، وهذا الهدف يشتمل على ركيزتين تقوم عليهما الأمة الإسلامية وتحقق بهما وسطيتها وشهادتها على الناس.

الركيزة الأولى- هى الإيمان بالله وتقواه: **﴿يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله حق تقاته ولا تموتن إلا وأنتم مسلمون﴾** (آل عمران: ١٠٢).على أساس هذه الركيزة توجد الجماعة الإسلامية لتؤدى دورها الراشد فى قيادة البشرية. وبدون هذه الركيزة لا يكون هناك منهج لله تجتمع عليه أمة، بل فلسفات ومناهج لا تؤدى إلا إلى الهبوط والخراب.

والتصور الإسلامى لا يقدم الإيمان بالله وتقواه بديلا من العمل والإنتاج والتنمية والتحسين فى واقع الحياة المادية. فالإنسان الذى لا يفجر ينابيع الأرض، ولا يستغل طاقات الكون المسخرة له يكون عاصيا لله، ناكلا عن القيام بالوظيفة التى خلقه الله لها، ومعطلا لرزق الله الموهوب للعباد.

والإيمان بالله فى التصور الإسلامى يجمع بين العمل للدنيا والعمل للآخرة فى توافق وتناسق؛ فلا يفوت على الإنسان دنياه لينال آخرته، ولا يفوت عليه آخرته لينال دنياه، فهما ليسا نقيضين ولابديلين فى التصور الإسلامى. فالمؤمن الحق يفوز بالآخرة إذا فاز بالدنيا على عهد الله وشرطه، والإنسان العاصى لله يخسر الآخرة لأنه

خسر الدنيا... وهكذا يتضح أن الإيمان بالله وتقواه، وشعائر العبادة المتنوعة تمثل الارتباطات والضوابط والدوافع والحوافز لتحقيق الإيمان بالله فى حياة الناس[1] .

الركيزة الثانية – هى ركيزة الأخوة.. الأخوة فى الله، ولتحقيق منهج الله: **﴿واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا واذكروا نعمة الله عليكم إذ كنتم أعداء فألف بين قلوبكم فأصبحتم بنعمته إخوانا وكنتم على شفا حفرة من النار فأنقذكم منها كذلك يبين الله لكم آياته لعلكم تهتدون﴾** (آل عمران: ١٠٢). وركيزة الأخوة فى الله تعتمد على الركيزة الأولى وهى الإيمان بالله، وبذلك فهى تقوم على ثلاث حقائق: ألوهية الله وحده، وعبودية الناس جميعا له، وأن عباد الله جميعاً إخوة متساوون. وعلى أساس هذه الحقائق الثلاث فإن الأخوة فى الله تعالى، وموالاة أوليائه، ومقاومة أعدائه وكل قوى الشر فى الأرض، هى السبيل الحقيقى إلى النضج العاطفى والتوازن النفسى. وهذا هدف من أهم أهداف التربية فى التصور الإسلامى. والإسراف والغلو فى الحب أو الكره ليسا من سمات الإسلام، بل التوسط والاعتدال والرفق هى الأقرب إلى التصور الإسلامى الصحيح. فقد أخرج الترمذى عن أبى هريرة قال: قال رسول الله -ﷺ-: «أحبب حبيبك هونا ما عسى أن يكون بغيضك يوما ما، وأبغض بغيضك هونا ما عسى أن يكون حبيبك يوما ما» (قال السيوطى إنه حديث حسن صحيح).

وعلى كل حال، فإنه يكفى التربية الإسلامية الراشدة أن تقتدى بآثار الصحابة الذين رباهم الرسول -ﷺ- إذ روى البخارى عن عمر بن الخطاب أنه قال: «لايكن حبك كلفا، ولابغضك تلفا، فقلت: كيف ذلك؟ قال: إذا أحببت كلفت الصبى، وإذا بغضت أحببت لصاحبك التلف» (رواه البخارى).

ومن أجل ذلك يضع منهج التربية الإسلامية ضوابط للحب والكره وكل العواطف الإنسانية، وهى ضوابط ضرورية للتوازن العقلى والانفعالى والروحى. ولكى يصل الإسلام إلى ذلك فإنه يوقع على أوتار الأخوة والحب -بل والكره أيضا- أنغاماً

(١) سيد قطب: فى ظلال القرآن، مرجع سابق، ص ٩٣٢-٩٣٣.

جميلة. وبذلك يتوازن حب الإنسان لأخيه الإنسان المؤمن فى الله، وحبه لبنى الإنسان جميعا، وكرهه لقوى الكفر والشر فى الأرض. وهكذا إذا اتجهت طاقة الأخوة والحب إلى الخير وممثليه، وطاقة الكره إلى الشر وممثليه، توازنت الحياة العاطفية، بل وكل الشخصية الإنسانية. وهذا هدف يحتاج من مناهج تعليم الكبار جهدا ووعيا بالغين.[١]

ومن هذا المنطلق أيضا، فإن «استعلاء الإيمان» إنما يكون على الكافرين من خصوم الأمة وأعدائها فى دار الحرب كما فعل ربعى بن عامر مع رستم قائد جيوش الفرس قبل موقعة عين جالوت، أما المسلم العاصى، فنحن نشفق عليه، ونرفق به، ونكره عماه لا شخصه، ولا نعين الشيطان عليه، بل نساعده على التخلص منه.

٢- تحقيق الوسطية والعدالة

الهدف الثانى- بعد الإيمان بالله والأخوة فى الله، وعن طريقهما- هو القدرة على الإسهام بإيجابية وفاعلية فى تحقيق وسطية الأمة الإسلامية، والقيام بمسئولية شهادتها على الناس: **﴿وكذلك جعلناكم أمة وسطا لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيدا﴾** (البقرة: ١٤٣).

والأمة الوسط، هى الأمة الأعلى والأشرف بين الأمم؛ لأنها تقوم على طريق الحق والعدل. ولها صفة «الوسط» لأن لها صفة «الرئاسة» بين شعوب العالم، وعلاقتها مع الجميع علاقة حق وصدق بدرجة واحدة، وليس بينها وبين غيرها صلة تخالف الحق والصدق والشرعية.[٢]

---

(١) حسن محمود عبد اللطيف الشافعى: «مشكلة المغالات فى الولاء للقادة والتصرف فى الحب والبغض» فى بحوث وتوصيات ندوة تربية الشباب المسلم ودور الجامعات فيها، إدارة الثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٠٩-١٩٨٨م، ص ٢٧٩.

(٢) أبو الأعلى المودودى: الحكومة الإسلامية، جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م، ص ١٦١.

فأمة الإسلام «أمة وسطا» بكل معانى الوسطية: «أمة وسطا».. فى التصور والاعتقاد.. لا تغلو فى التجرد الروحى ولا فى الارتكاس المادى.. تعمل لترقية الحياة ورفعتها، فى الوقت الذى تطلق كل نشاط فى عالم الأشواق وعالم النوازع». «أمة وسطا».. فى التفكير والشعور.. لاتجمد على ما عملت وتغلق منافذ التجربة والمعرفة.. ولا تتبع كذلك كل ناعق، وتقلد تقليد القردة المضحك.. إنما تتمسك بما لديها من تصورات ومناهج وأصول، ثم تنظر فى كل نتاج للفكر والتجريب، وشعارها الدائم: الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها أخذها، فى تثبت ويقين».

٣- القيام بواجبات الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر

الهدف الثالث -هو الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، وهذا الهدف «صفة» أمة الاسلام، وهو فى ذات الوقت «وظيفة» هذه الأمة وسبيلها إلى تحقيق الهدفين السابقين، وهما: الإيمان بالله، والأخوة فى الله! وتحقيق وسطية الأمة.

فالله سبحانه وتعالى يصف الأمة المسلمة لنفسها، ليعرفها مكانها وحقيقتها، ويطمئنها من جانب عدوها: **﴿كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله ولو آمن أهل الكتاب لكان خيرا لهم منهم المؤمنون وأكثرهم الفاسقون * لن يضروكم إلا أذى وإن يقاتلوكم يولوكم الأدبار ثم لا ينصرون﴾** (آل عمران: ١١٠- ١١١).

«وفى أول مقتضيات هذا المكان أن تقوم على صيانة الحياة من الشر والفساد.. وأن تكون لها القوة التى تمكنها من الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، فهى خير أمة أخرجت للناس.. (لتقوم بهذا) العمل الإيجابى لحفظ الحياة البشرية من المنكر، وإقامتها على المعروف، مع الإيمان الذى يحدد المعروف والمنكر: **﴿تأمرون بالمعروف وتنهون عن النكر وتؤمنون بالله﴾**.[1]

---

(١) سيد قطب: فى ظلال القرآن، مرجع سابق، ص ٤٤٧.

«فلابد من جماعة تدعو إلى الخير، وتأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر، لابد من سلطة فى الأرض تدعو إلى الخير وتأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر، والذى يقرر أنه لابد من سلطة، هو مدلول النص القرآنى ذاته. فهناك «دعوة» إلى الخير، ولكن هناك كذلك «أمر» بالمعروف. وهناك «نهى» عن المنكر. وإذا أمكن أن يقوم «بالدعوة» غير ذى سلطان، فإن «الأمر والنهى» لايقوم بهما إلا ذو سلطان.[1]

٤- العمل على استعادة تميز الأمة

الهدف الرابع-هو استعادة تميز الأمة الإسلامية. إن المسلم المعاصر إذا أراد أن يعيش كريما معززا على هذه الأرض، فلا بد له من أن يعمل على استعادة تميز هذه الأمة فى عقيدتها، وفى منهجها، وفى اتجاهها.

ومن هنا كذلك كان النهى عن التشبه بمن دون المسلمين فى خصائصهم، التى هى تعبير ظاهرعن مشاعر باطنة، كالنهى عن طريقتهم فى الشعور والسلوك سواء. ولم يكن هذا تعصبا ولا تمسكا بمجرد شكليات، وإنما كان نظرة أعمق إلى ما وراء الشكليات، كان نظرة إلى البواعث الكامنة وراء الأشكال الظاهرة، وهذه البواعث هى التى تفرق قوما عن قوم، وعقلية عن عقلية، وتصورا عن تصور، وضميرا عن ضمير، وخلقا عن خلق، واتجاها فى الحياة كلها عن اتجاه.

قال رسول الله -ﷺ- وقد خرج على جماعة فقاموا له: «لاتقوموا كما تقوم الأعاجم يعظم بعضها بعضا» (رواه أبو داود وابن ماجة). وقال صلوات الله وسلامه عليه: «لا تطروني كما أطرت النصارى ابن مريم، إنما أنا عبد، فقولوا: عبد الله ورسوله». (أخرجه البخارى).

ونهى عن التلقى من غير منهج الله الخاص الذى جاءت هذه الأمة لتحقيقه فى الأرض، يقول الله -سبحانه - عن الهدف النهائى لليهود والنصارى فى شأن المسلمين بصفة عامة:

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٤٤.

﴿ودّ كثير من أهل الكتاب لو يردونكم من بعد إيمانكم كفارًا حسدا من عند أنفسهم من بعد ماتبين لهم الحق فاعفوا واصفحوا حتى يأتي الله بأمره إن الله على كل شيء قدير﴾ (البقرة: ١٠٩)

﴿ولن ترضى عنك اليهود ولا النصارى حتى تتبع ملتهم قل إن هدى الله هو الهدى ولئن اتبعت أهواءهم بعد الذي جاءك من العلم مالك من الله من ولي ولا نصير﴾ (البقرة: ١٢٠).

﴿يا أيها الذين آمنوا إن تطيعوا فريقا من الذين أوتوا الكتاب يردوكم بعد إيمانكم كافرين﴾ (آل عمران: ١٠٠).

٥- تحقيق ذات الكبير وفق الفطرة

إن الإنسان – ذكرا كان أم أنثى يحقق ذاته ويحسن أداء دوره، إذا ما اتفق هذا الدور مع طبيعة الفطرة التى فطر الله الناس عليها، فالرجل المسلم هو رجل معد ومؤهل للقيام بمسئولياته فى العمل والإنتاج، والحفر والتنقيب، والبناء والتشييد، وعمارة الحياة وترقيتها، بالإضافة إلى رعاية أسرته وإجابة مطالبها. والمرأة المسلمة هى–فى المقام الأول– أنثى، وأم متخصصة فى تربية أطفالها، ورعاية زوجها، وتدبير شئون بيتها، ثم يأتى أى شيء آخر بعد ذلك.

إذن فتحقيق الإنسان لذاته يتوقف على حسن قيامه بحق الخلافة فى الأرض وفق الفطرة التى فطر الله الناس عليها.

لكن حسن أداء الإنسان لرسالته فى الأرض وفق منهج الله، أى تحقيقه لذاته يقتضى إعداد الإنسان إعدادا جيدا، وشحذ كل استعداداته وقواه المدركة، الظاهرة والباطنة، إلى أقصى حد هيأها الله له. فالرجل لابد أن يعد ويهيأ كى يكون رجلا يقوم بمسئولياته كرجل فى العمل والإنتاج والبناء والتشييد وعمارة الحياة وترقيتها. والمرأة لابد أن تعد وتهيأ كى تكون أنثى، وأما، ومربية، ومدبرة لمنزلها وأسرتها، وعاملة أيضا أو موظفة، فيما يناسبها من الأعمال، وذلك عند الضرورة.

إن ما أراده الله فطرة لا ينبغى للبشر أن يحيدوا عنه؛ لأنهم حين يحيدون عنه يفسدون لامحالة. وبتحقيق فطرة الله فى الإنسان، تتحقق الذات الإنسانية. وهذه هى المهمة الرئيسية لمنهج تعليم الكبار.

٦- تصحيح مفاهيم الكبار

لقد بدأ منهج الله للبشرية بالكبار، وبدأ بهم من المستوى الحضارى. لقد بدأ بتأسيس العقيدة فى نفوسهم بعد أن محا كل الخرافات والأوهام والمعتقدات الباطلة السائدة لديهم، وبعد إقامة العقيدة خالصة، صافية فى نفوس المسلمين فى مكة انتقل إلى المدينة ليقيم عليها نظاما اجتماعيا متحضرا.

وعلى هذا النحو يحتاج منهج تعليم الكبار فى زماننا هذا إلى البداية بتصحيح المفاهيم فى نفوس الكبار، وتنقيتها من الشوائب، مثل مفاهيم: لاإله إلا الله، والخلافة فى الأرض، وعلاقة الإنسان بالكون والحياة، ومفاهيم: العبادة، والحرية، والشورى، والحضارة،والثقافة...إلخ.

ومن خلال هذا العمل، وفى أثنائه يأتى التدريب على المهارات الهجائية، والتقانية المتصلة بالجانب الوظيفى وليس العكس كما هو حادث.

٧- محو الأمية الحضارى والوظيفى والهجائي

إن مناهج تربية الكبار الرشيدة هى التى ترسخ فكرة أن تعليم الكبير وتربيته ليست مجرد لون من ألوان الوجاهة الاجتماعية، وليست فقط ضرورة أساسية للتنمية والتحديث، وإنما هى فوق كل هذا فرض فرضه الله على كل إنسان، من أجل أن يكون قادرا على ترقية نفسه، وترقية الحياة من حوله، فهذا هو مقتضى العبادة، ومقتضى الخلافة فى الأرض.

والكبير فى أقطار أمتنا هذه الأيام هو أحد شخصين: كبير تأثر بوسائل الإعلام من إذاعة وتلفاز وصحافة وغيرها، ونتيجة لذلك فهو على وعى بأساسيات منهجه،

وقضايا مجتمعه، وقضايا عصره، وهو مهتم بمناقشتها فى كل المجالات المتاحة له. وهذا الكبير، ربما لاينقصه الوعى الحضارى ولا تنقصه الثقافة العامة، وكل ما ينقصه هو اكتساب المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب، والمهارات التقانية والوظيفية عموما التى تزيد من إنتاجيته، وتجعله أكثر إيجابية فى المساهمة فى إعمار الحياة من حوله.

وكبير يعيش فى بيئات قروية أو صحراوية منعزلة، ونتيجة لذلك لم تصله المؤثرات الحضارية، وهذا الكبير يحتاج إلى كل شىء يتصل بمحو الأمية الحضارى والوظيفى والهجائى، والمفروض على مناهج تعليم الكبار أن تتصل بهؤلاء الناس، وتصل بهم إلى المستويات التى تمكنهم من المشاركة الإيجابية فى قضايا مجتمعهم.

٨- تنمية الاتجاهات نحو التربية المستمرة

ومنهج تعليم الكبار المعاصر هو الذى يحاول الإسهام فى تعديل اتجاهات الدارسين، وتوجيه اهتماماتهم نحو العلم، على أساس أنه فريضة، وأن طلبه عبادة، وأنه يهدى النفس إلى الإيمان بالله، والأخوة فى الله. عن طريق تزويدها بالحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والخبرات الإنسانية المتغيرة، التى تزيد من إيجابية الإنسان وفاعليته فى القيام بدوره كخليفة لله فى الأرض، بل إن هذا المنهج ينمى لدى الكبار الرغبة المتزايدة فى الاستمرار فى طلب العلم، حيث إن ذلك من مقتضيات المطالب المتنوعة للحياة الراقية، وحتى لايصاب الكبير «بالقدم المعنوى» ويصبح من مخلفات الزمن.

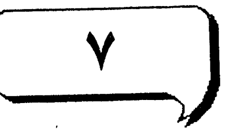
٩- تنمية القدرة على مواجهة المتغيرات

إن منهج تعليم الكبار الهادف هو المنهج الذى يعين الدارسين على إحداث التغيرات المناسبة لإعمار الحياة، كما يكسبهم المرونة الإيجابية فى مواجهة المتغيرات الوافدة بالدراسة والتحليل، وقبول مايتفق منها مع منهج الله، ورفض المتغيرات الأخرى التى تتصادم مع الأصول والقيم الثابتة فى هذا المنهج، وبذلك يرتقى المجتمع

الإسلامى مع الحفاظ على بنيته الأساسية، والإقلال من عوامل الاضطراب وعدم التوازن بين العناصر المكونة له.

١٠- الإسهام فى بناء المجتمع المتحضر

إن منهج تربية الكبار فى التصور الإسلامى هو الذى يرسخ فى نفوس الكبار أولا قواعد المجتمع المتحضر الإسلامى، فهو يبدأ بها، ولايبدأ بألف، باء، تاء..إلخ. إنه يقيم فى نفوس الكبار معانى مثل : معنى أن تكون «الحاكمية» فى المجتمع لله، ومعنى أن تكون «آصرة العقيدة» هى رابطة التجمع الأساسية فى المجتمع، ومعنى أن تكون «إنسانية الإنسان» هى القيمة العليا فى هذا المجتمع، وألا تعلو قيمة أى شيء على قيمته، ومعنى أن تكون «الأسرة المتخصصة» هى الوحدة الأساسية فى بناء هذا المجتمع، ومعنى أن «الإحسان فى العمل» هو أساس العمارة والترقى فى هذا المجتمع... إلخ، ومن خلال كل هذا تأتى المهارات الهجائية، والمهارات الوظيفية الأخرى.. وليس العكس.



الفصل السابع

محتوى منهج تعليم الكبار



محتوى منهج تعليم الكبار

اختيار المحتوى وتنظيمه

إذا كان الهدف النهائى لمنهج تعليم الكبار هو بناء الإنسان الصالح المؤمن بالله وبالأخوة فى الله، والقادر على الإسهام بإيجابية وفاعلية فى عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله، وبذلك يحقق للأمة وسطيتها، وشهادتها على الناس، ويحقق لها وحدتها، وتميزها - **أقول: إذا كان هذا هو الهدف، فإنه لايتم** إلامن خلال محتوى مختار بعناية ودقة لهذا العرض.

مصادر المحتوى

والمحتوى هو مجموعة الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان، والمكان، وحاجات الناس، والتى لا تتعارض مع الحقائق والمعايير والقيم الثابتة فى منهج الله والتى يحتك الدارس بها، ويتفاعل معها، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. ولما كان الكون من حولنا محسوسا، وغير محسوس، أى غيبا وشهودا، فإن العلم تختلف مصادره باختلاف نوع المعلوم.

فالغيب مصدر العلم به هو الوحى الصادق من صاحب الغيب، سبحانه وتعالى. أى من القرآن والسنة: **﴿كتاب أنزلناه إليك مبارك ليدبروا آياته وليذكر أولو الألباب﴾** (ص: ٣٩). قال - ﷺ - «لقد تركت فيكم ما إن تمسكتم به لن تضلوا أبدا كتاب الله، وسنتى» (متفق عليه).

أما المحسوس أو المشهود فسبيله الملاحظة، والتجربة، والخبر عنه؛ لأن المحسوس الذى غاب لا مصدر للعلم به إلا الخبر عنه، وهذا هو أحد أهداف قراءة التاريخ. وتصحيح العلم عن طريق الخبر، يكون بالاحتكام إلى قوانين الله ونواميسه التى تحكم الأشياء. كما يكون تحقيق الخبر عن طريق الاستقراء والاستنباط، والملاحظة والتجربة.

فلولا أن الله قد زودنا بالطاقات التى تساعدنا على القيام بكل هذه العمليات لما استطاع الإنسان أن ينشئ كل هذا العمران، وأن يصل إلى درجة التقدم المادى الذى وصل إليه الآن.

طرائق اختيار المحتوى

يتم اختيار المحتوى وتنظيمه بإحدى طريقتين: الطريقة الأولى- هى الطريقة التى تعتمد على تحديد حاجات الدارسين ومشكلاتهم، والمعارف والمهارات التى يحتاجون إليها فى حياتهم وأعمالهم. وبناء على ذلك يتم اختيار المحتوى الذى يحقق هذه الحاجات للدارسين ويساعدهم على تحقيق ذواتهم وفق فطرة الله فيهم ذكورا وإناثا.

والطريقة الثانية- هى التى تهتم بتحديد مطالب المادة التعليمية، كاللغة أو الرياضيات.. إلخ. أكثر من اهتمامها بحاجات الدارسين، فالترتيب المنطقى للمواد الدراسية وكل المعارف والمعلومات والتطورات التى حدثت للمادة الدراسية يجب أن يكون متضمنا فى محتوى المنهج. وهذه الطريقة غالبا ما ترفع قيمة المادة الدراسية والمعرفة، والمعلومات على قيمة الإنسان المتعلم، وحاجاته ومشكلاته ومطالبه.

ومنهج تعليم الكبار الجيد هو الذى يركز على الطريقة الأولى التى تهتم بالإنسان المتعلم، ويعتبر أن قيمته تعلو على كل شيء، وأنه سبب المنهج، والقصد من بنائه، وأن كل شيء يجب أن يسخر لخدمته، فالله سبحانه وتعالى، قد سخر الكون كله لخدمته: **﴿وسخر لكم ما في السموات وما في الأرض جميعا منه﴾** (الجاثية: ١٣).

إن الإنسان هو خليفة الله فى الأرض، وهو المكلف بتنفيذ منهج الله فيها. وهو المخلوق الوحيد الذى يعبد الله بإرادته الحرة، ولذلك فلا يجب أن تعلو قيمة أى شيء على قيمته.. بل ويجب أن يسخر كل شيء لخدمته. فحتى نزول القرآن من رب

العالمين، جاء محققا لهذا المعنى: **﴿وقرآنا فرقناه لتقرأه على الناس على مكث ونزلناه تنزيلا﴾** (الإسراء: ١٠٦). فقد نزل القرآن مقسطا على مكث.. حلا لمشكلات الحياة، وتبيانا لقوانينها، ووضعا لنظامها. فالناس، وحياة الناس، لا الأشياء، هي مهمة المنهج، ولذلك فإن تلبية مطالب وحاجات الكبير الذي يقوم على تنفيذ منهج الله، هي المعيار الأساسي في اختيار محتوى المنهج.

لكن منهج تعليم الكبار إذ يركز على الطريقة الأولى التي تهتم بالإنسان المتعلم، فهو يسخر مميزات الطريقة الأخرى لتحقيق هذا الغرض، فمنهج التربية لابد أن يعتمد على المتخصصين أو «أهل الذكر» في كل مجال من مجالات المعرفة: **﴿فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون﴾** (النحل: ٤٣). كما أنه يبحث عن كل معرفة مفيدة مهما كان مصدرها: **«فالحكمة ضالة المؤمن، حيثما وجدها فهو أحق الناس بها»** كما قال رسولنا الكريم عليه الصلاة والسلام.

معايير جودة محتوى المنهج

قلنا فيما سبق إن الإسلام بدأ بالكبار لبناء المجتمع المتحضر الإسلامي، حيث إنهم المكلفون والقادرون على الفهم في حياتهم وفي تنظيماتهم. وانطلاقا من هذا الأساس فإن أهم ما يجب أن يتصف به محتوى منهج تعليم الكبار هو ما يلي:

الأول- أن يكون المحتوى متسقا مع التصور العقيدي والتصور الاجتماعي والوعي العلمي والتقاني اللازم للدارسين.

والثاني- أن يكون المحتوى وثيق الصلة بمعطيات الزمان، والمكان، وحاجات الكبار في كل زمان، وفي كل مكان.

إننا يجب أن نختار ما يحفظ على الكبير روحه وضميره وحريته المفكرة، وما يحفظ له جسده، ويحقق له حاجاته وطموحاته المادية في اتساق وتوازن.. بل وتكامل أيضاً.

إن محو الأمية الهجائية جزء من تعلم الكبار، وينبغى أن يكون جزءا أساسياً فيه، حتى يصبح الكبير قادراً على قراء المجتمع والدنيا من حوله، لكننا لا يجب أن نصر على ضرورة أن يبدأ تعليم الكبار ببرامج محو الأمية الهجائية وخاصة لمن هم فوق سن الخمسين والستين من العمر إلا إذا رغبوا هم فى ذلك.

ينبغى التمييز بين تعليم الكبار والتعليم المهنى. فتعليم الكبار ليس تدريباً مهنياً ولا حرفياً، وإنما يجب أن يوفر التوجيه المهنى، وأن يتبنى الاتجاهات الإيجابية نحو المهن والحرف، وأن يقدم تعليماً عن المهن والحرف باعتبارها متغيرات ثقافية واجتماعية.

إن محتوى الدراسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ينبغى أن يبدأ من فهم الكبير لوضعه الخاص، وتدريبه على ممارسة تحمل المسئوليات الاجتماعية. ولا ينبغى أن يسجن الكبير داخل إطار الدراسة السلبية للظواهر الاجتماعية، بل ينبغى أن يدرسها بغرض تحسين وضعه المادى والاجتماعى.[1]

كما ينبغى أن يؤدى محتوى الدراسات الاجتماعية إلى تعلم الكبار مقاومة الظلم الاجتماعى، ومحاربة التعصب والعنصرية، ومساندة السلم والتفاهم الدولى وحقوق الإنسان والحريات الأساسية للجميع، واحترام حقوق الآخرين وآرائهم.

يجب أن يقدم المحتوى مفهوما مناسبا للتكنولوجيا على أساس أنها طريقة علمية للتفكير والعمل، ومواجهة المشكلات وحلها، وأن الآلات والأدوات ماهى إلا نتاج للتكنولوجيا وليست هى التكنولوجيا نفسها.

كما ينبغى أن يوضح المحتوى أن الإنتاج التكنولوجى قد أحدث تغيرات عميقة الأثر فى حياة الناس الاجتماعية، وفى نظام الأسرة، وفى العلاقات الاجتماعية، وفى علاقات العمل والإنتاج، وأنها أخذت تهمّش قطاعاً كبيراً من الأفراد والجماعات،

(١) انظر توصيات مؤتمر السينور عام ١٩٤٩ فى هـ.س بولا، مرجع سابق، ص١٢١.

كما أنها أبادت كثيراً من التصورات العقائدية والقيم الاجتماعية والإنسانية[1]. لذلك فإنه من الضرورى تعليم الكبار كيفية التعامل مع التأثيرات التكنولوجية فى نوعية الحياة الإنسانية. لابد من إعادة النظر فى طريقة التفكير التكنولوجى وما ينتج عنه من أدوات فى ضوء التصور العقيدى والتصور الاجتماعى لكل مجتمع، بحيث تصبح التكنولوجيا- على المستويين النظرى والعملى- وسيلة لإسعاد الإنسان- الذى تعلو قيمته على كل شيء - لا لإتعاسه.

إن الفنون والآداب محلية كانت أو عالمية، ماهى إلا أقوال وأفعال، حسنها حسن، وقبيحها قبيح. فالفنون والآداب التى تعلى من شأن قيمة فنية إنسانية ينبغى أن تشجع، وكل ما يحط من شأن قيمة فنية إنسانية أو يحط من كرامة الإنسان ينبغى ألا يشجع، وأن تبنى الاتجاهات السلبية نحوه فى نفوس الكبار.

إننا لا يجب أن نحلم أحلاماً مستحيلة بشأن إعطاء الكبير فرصة اختيار المحتوى التعليمى والطريقة التى يتعلمه بها.. لكننا يجب أن نكون أذكياء فى التعامل معه. فيمكننا مثلا أن نعطيه الأطر الفكرية العامة للمحتوى، ثم نترك له الحرية الفكرية داخلها. فقد نقول له - مثلا: «الإسلام هو الحل» ثم نترك له اختيار البدائل الإسلامية والوسائل الإسلامية فى التعامل مع المشكلة وحلها.. وهكذا.

إن من أهم عوامل فشل كثير من برامج تعليم الكبار هو تضمين أفكار مناهج تعليم الصغار فى برامج تعليم الكبار. إن مثل محتوى الدرس التالى:

سعيد يذهب إلى المدرسة مبكراً

سعيد تلميذ يحب العلم

سعيد يذاكر دروسه جيدا

سعيد تلميذ ناجح فى المدرسة

(١) انظر بعض توصيات مؤتمر باريس عام ١٩٨٥، فى المرجع السابق، ص١٢٤.

- إلى أين يذهب سعيد كل يوم؟

-لماذا ينجح سعيد فى المدرسة؟

إن مثل هذا المحتوى عندما يناقشه الكبار لابد أن يصيبهم بالإحباط، ويجعلهم ينقطعون عن الدروس ولسان حالهم يقول: يعنى بعدما شاب أرسلوه إلى الكتاب؟!! إن إرغام الكبار على ترديد كلمات مثل: زرع، حصد، أكل، شرب، قرأ.. إلخ، لابد أن يصيبهم بالإحباط والشعور بالدونية والتخلف.

لابد من تنظيم دروس محو الأمية حول قضايا جادة، ومشكلات تحتاج إلى مناقشة وتفكير وطرح بدائل للحلول، مثل تكوين الأسرة، الأرض الجديدة، الماء، الهواء، التلوث، تنظيم الأسرة، لبن الأم، شواطئ مصر، التلفزيون، الزراعة الحديثة، التعليم فى القرية والمدينة، ماء النيل، تجريف الأرض..إلخ

الثالث- أن يكون محتوى حضاريا شاملا

من المعروف أن مفهوم محو الأمية قد تطور خلال العقود الأخيرة من محو الأمية الهجائى، إلى محو الأمية الوظيفى، إلى محو الأمية الحضارى، حيث كان الهدف من محو الأمية فى البداية هو سيطرة الكبير على مهارات القراءة والكتابة والحساب، ثم تطور- مع تغير الظروف والضغوط الاقتصادية- إلى محو الأمية الوظيفى الذى يهدف إلى ربط ما يتعلمه الكبير بحياته وعمله، فظهرت برامج محو الأمية لعمال الصناعة، وأخرى لعمال الزراعة، وثالثة لعمال الخدمات العامة.. إلخ، والهدف هو أن يتعلم الكبير حيث يعمل، ويعمل حيث يتعلم، وأن تزيد إنتاجيته.

ومع الانفجار المعرفى الكبير، والثورة العلمية وما أحدثته من تقدم باهر فى نظم المواصلات والاتصالات ظهر مفهوم محو الأمية الحضارى الذى يهدف إلى إعداد الدارسين لفهم مسيرة الحضارة الإنسانية، وفهم العوامل المحركة لها، والاستعداد لمواجهتها، والتكيف مع بعض عناصرها، وتكييف وتوجيه بعضها الآخر.

والحقيقة أن هذا الفهم التطورى الذى أملته وفرضته الظروف والملابسات المعقدة فى تعليم الكبار ليس واردا فى التصور الإسلامى لتعليم الكبار؛ لأن التصور الإسلامى لتعليم الكبار هو تصور حضارى شامل من البداية ومنذ جاء الإسلام ونزل القرآن، فالهدف من منهج التربية فى الإسلام منذ ذلك الحين هو تربية الإنسان المسلم القادر على الإسهام فى بناء المجتمع المتحضر الإسلامى فى أى مكان وأى زمان.

فقد كان محتوى هذا المنهج هو ما تيسر من كتاب الله، ومن سنة رسول الله -ﷺ- القولية والعملية، مع القراءة والكتابة والحساب والاشتغال ببعض الحرف والأعمال التى يتطلبها بناء المجتمع المتحضر الإسلامي، ففى بعض حلقات تعليم الكبار قديما كان يدرس أصول الفكر الإسلامى، ويبصر الإنسان بوظيفته فى الكون والحياة، كما يبصر بحقوقه وواجباته فى المجتمع، ويحرر من رق العبودية لغير الله، وبجوار ذلك كانت هناك دراسة التنظيم السياسى والاجتماعى، وجميع مشكلات الحياة.

إن تعليم الكبار ينبغى أن يؤسس على أن تكون الدراسة مفيدة للدارسين فى حياتهم الفكرية والعملية. لقد كان هذا هو منهج الإسلام فى تربية الأمة الأولى التى وصفها الله بقوله **﴿كنتم خير أمة أخرجت للناس﴾** (آل عمران:١١٠). وسيظل هذا هو المنهج الصحيح فى كل مرة يراد فيها إخراج هذه الأمة إلى الوجود.

فعن زيد بن ثابت رضى الله عنه قال: قال رسـول الله -ﷺ-: «إنى أكتب إلى قوم فأخاف أن يزيدوا علي أو ينقصوا، فتعلم السريانية، فتعلمتها فى سبعة عشر يوما».

ويقول أبو عبد الرحمن السلمى: «حدثنا الذين يقرءون القرآن، كعثمان بن عفان، وعبد الله بن مسعود، وغيرهما: أنهم كانوا إذا تعلموا من النبى -ﷺ- آيات لم يتجاوزوها حتى يعلموا ما فيها من العلم والعمل».

وهكذا كان محتوى منهج تربية الكبار معنيا بتزويد الدارسين الكبار بما يعينهم على فهم مركزهم فى الكون، ووظيفتهم فى الحياة، فكرا نظريا وسلوكا عمليا وحضاريا.

الرابع- أن يكون المحتوى نظريا وعمليا معا

إن التصور الصحيح للمعرفة أن تكون نظرية وعملية معا، فالمعرفة «الذهنية» التى لاتتحول إلى سلوك عملى، هى معرفة ميتة، لا يعتد بها.

ولذلك كان العرب «كافرين» من وجهة نظر الإسلام رغم أنهم كانوا يعرفون الله، ويعرفون أنه الخالق، وأنه الرزاق، وأنه المدبر: **﴿ولئن سألتهم من خلق السموات والأرض ليقولن الله﴾** (لقمان: ٣٥). لكن معرفتهم بالله تلك، كانت معرفة ذهنية، لا قيمة لها، حيث إنها لم تتحول إلى سلوك فاعل فى الأرض. فقد أنكروا البعث، **﴿وقالوا أإذا كنا عظاما ورفاتا أإنا لمبعوثون خلقا جديدا﴾** (الاسراء:٤٩)، وعبدوا الأصنام واعتقدوا أنها تعلم الغيب، وأنها تضر وتنفع، وكانوا يتقربون إليها. إلخ.

ولذلك عندما جاء الإسلام ليعلم هؤلاء، لم يتخذ من هذه المعارف التى لديهم أساسا يبنى عليه، بل محاها تماما؛ لأنها كالبذور الفاسدة التى لا تصلح للاستنبات من جديد. وبدأ معهم من الصفر!

ما دلالة هذا؟ «دلالته أن المعرفة الذهنية» ليست هى المعرفة التى يريدها أو يعترف بها الإسلام. فإنها معرفة سطحية وميتة، لا تفعل شيئا فى واقع الحياة، ولا تؤثر شيئا فى سلوك الإنسان. وإذن فوجودها كعدم وجودها سواء» .[1]

إن هذا يعنى أيضا أن محتوى منهج التربية للكبار يجب أن يزود الدارس بالحقائق والمفاهيم والمهارات التى تزيد من إيجابيته وفاعليته فى القيام بدوره كخليفة فى الأرض، ومُرَقٍّ للحياة على ظهرها.

---

(١) محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، مرجع سابق ،ج٢، ص٣٧.

إن الإسلام يبتغى الحركة من وراء المعرفة. يبتغى أن تستحيل هذه المعرفة إلى قوة دافعة، لتحقيق مدلولها فى عالم الواقع.

الخامس- أن يهتم بحاجات المتعلمين ومشكلاتهم

بما أن منهج تعليم الكبار يهتم بالإنسان فى المقام الأول، فإن محتوى هذا المنهج لابد أن يعكس حاجات الدارسين واهتماماتهم، ويساعدهم على تحقيق ذواتهم، وعلى تحقيق أغراضهم الوظيفية فى الحياة.

فمحتوى منهج تعليم الكبار فيه جانب ثابت، وهو ذلك الجانب المتصل بالحقائق، والمعايير والقيم الإلهية. وفيه جانب آخر متغير حول المحور الثابت، وهو ذلك الجانب المتصل بالخبرات الإنسانية المتغيرة والمتجددة. وهذا الجانب -بحكم طبيعته- متصل بحركة المجتمع سياسيا واقتصاديا واجتماعيا، ومتصل أيضا بحاجات الدارسين المختلفة ومشكلاتهم المتنوعة.

إن تركيز محتوى المنهج الحالى حول تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب وقواعد النحو العربى، أكثر من الاهتمام بتغير الاتجاهات والمفاهيم، وعدم تكامل برامج محو الأمية مع برامج تعليم الكبار التى يحتاج إليها الأمى مثل الثقافة العمالية، والثقافة الصناعية، والإرشاد الزراعى... إلخ. كل هذا أدى إلى هجر الكبار لهذه البرامج وهروبهم منها.

السادس- أن يهتم بالاتجاهات والقيم والمفاهيم

إن محتوى منهج تربية الكبار فى التصور الإسلامى يهتم بالدرجة الأولى بتصحيح المفاهيم والاتجاهات، والارتقاء بالإنسان كى يفهم روح العصر الذى يعيشه، ويحدد موقفه منه، وهويته فيه، وبذلك يكتسب الدارس القدرة على إحداث التغيرات المناسبة، ومواجهة التغيرات الوافدة وفقا للمعايير الموضوعية التى يؤمن بها وبأهميتها فى الحياة.

السابع- أن يكون مختلفا ومتنوعاً

إن محتويات منهج تربية الكبار ليست كلها على نمط واحد بحيث يدرسها الريفى والبدوى والحضرى على اختلاف حاجاتهم ومطالبهم، بل ينبغى أن تكون متنوعة ومختلفة باختلاف البيئات واختلاف الحاجات والمطالب، واختلاف نوعيات المهن والحرف والأعمال، فيكون هناك برنامج لعمال الصناعة، وآخر لعمال الزراعة، وثالث لعمال الخدمات العامة، ورابع للمرأة بحيث يعنى بتنشئة الأطفال، وتدبير إدارة البيت، والاقتصاد المنزلى... إلخ ولكن مع الحفاظ - فى نفس الوقت - على الجوانب الحضارية والثقافية التى تحفظ للكبير هويته، وشخصيته الاجتماعية، وتصوره العام للكون والإنسان والحياة.

٨

الفصل الثامن

معلم الكبار
وطرائق وأساليب التدريس

برنامج إعداد معلم الكبار

البرنامج نظام

يجب النظر إلى برنامج إعداد معلم الكبار على أنه «نظام متكامل» مكون من أجزاء هى: أسس البرنامج، والأهداف، والمحتوى؛ وطرائق وأساليب التدريس؛ وطرائق وأساليب التقويم، والتطوير.

ولكى يكون هذا البرنامج نظاماً متكاملاً فإن كل أجزائه ينبغى أن تتفاعل فى كل واحد. كما يجب تخطيط تفاعلاتها بطريقة تؤدى إلى ضمان تحقيق الأهداف المنشودة من البرنامج[1].

ولتطبيق هذه الطريقة فى تصميم برنامج إعداد معلم الكبار، ينبغى أن نراعى الأصول الفلسفية والنظرية التى سبق الحديث عنها. فلابد من مراعاة نوعية المعرفة والثقافة التى يؤمن بها المعلم، ونوعية العقيدة والفلسفة التى يتبناها مجتمعه. يعنى لابد من أخذ تصور مجتمع الدارسين للألوهية والكون والإنسان والحياة كأساس فى بناء برنامج المعلم، وإلا تحول البرنامج إلى عملية آلية لا روح فيها ولا حياة.

والخطوة التالية بعد تحديد الأسس هى تحديد الهدف العام الذى يصمم البرنامج من أجل تحقيقه. وبعد تحديد الهدف العام، نتقدم خطوة أخرى نحو تجزيء هذا الهدف إلى المواصفات الخاصة التى هى القدرات والمهارات والمعارف والمشاعر والأعمال التى نتوقع حدوثها من المتعلم، والتى تقودنا إلى صياغة الأهداف الخاصة بدقة. وهنا يجب أن نسأل أنفسنا هذا السؤال: ما الذى يجب القيام به، وكيف، ومتى، وأين، وبواسطة من؟ وهنا يجب أن نتقدم خطوة أخرى، وهذه الخطوة هى بالضرورة اختيار المحتوى والخبرات التربوية التى تساعد أكثر من غيرها فى تحقيق

١- انظر: على أحمد مدكور: تقويم برامج إعداد معلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، المغرب، ١٤٠٥ هـ- ١٩٨٥م ص.ص.١٤٠-١٥٠.

الأهداف، وتناسب نوعية المحتوى والخبرات التى تم اختيارها، أما الخطوة النهائية فهى اختيار طرائق وأساليب التقويم التشخيصية والعلاجية[1].

«وهنا فقط نحن نصمم برنامجاً تربوياً، وقبل تنفيذه لابد من اختباره واختبار كل عنصر من عناصره، وليس هذا فقط، فحتى أثناء تنفيذه فإن عملية تقويم مستمرة للسلوك العام للنظام يجب أن تتم. وفى نفس الوقت يجب أن تتم عملية تقويم لسلوك المتعلم فى ضوء الأهداف المحددة للبرنامج. فلو وجدنا أن السلوك العام للمتعلمين لا يتفق مع التوقعات والمواصفات المحددة سلفاً، وأن هذا بسبب خلل فى النظام العام، فإننا يجب أن نحدث تغييرات فى النظام تعيد إليه توازنه وتؤدى إلى تحقيق المواصفات والأهداف»[2].

إن البرنامج أو «النظام» التعليمى كالنظام الاجتماعى، إذا حدث فيه خلل ما، فقد توازنه نسبيا، وقل التكامل بين أجزائه، وبالتالى فقد قدرته على أداء وظيفته بطريقة كاملة. وسوف يستمر على هذه الحالة إلى أن تحدث فيه تغييرات تعيد إليه توازنه وتكامله النسبى[3].

وهنا تأتى مهمة التقويم البنائى Formative Evaluation والتقويم الختامى Summative Evaluation. فعن طريق الأساليب المختلفة لهذين النوعين من التقويم يكتشف الخلل، ويتم إدخال التغييرات التى تعالج هذا الخلل وتعيد التكامل والتوازن إلى النظام[4].

(١) انظر: أطوار النظام، فى المرجع السابق، ص١٤٤.

(٢) المرجع السابق، ص١٤٢. وانظر أيضاً:

Bela, Banathy "The Systems Approach" The Modern Language Joural,VO. LI, N. york 5,May 1967, 281-289.

-Bela, Banathy, Instructional Systems,palo Alto, California; Feron Publishers,1968

(٣) على أحمد مدكور، مرجع سابق، ص.١٤٣ وانظر أيضا:

Parsons,T, The Social system, London, Routledge&Kegan Paul,1951,P.298.

(٤) على أحمد مدكور: المرجع السابق، ص١٤٣.

تطبيق النظام

إذا أردنا تطبيق هذا «النظام» على برنامج إعداد معلمى محو الأمية وتعليم الكبار، فإننا نتصور أن يتم هذا وفقاً للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد أسس البرنامج وفلسفته، ويتم ذلك بتحديد رؤية المجتمع الذى يعمل فيه البرنامج للكون والإنسان والحياة.

الخطوة الثانية: تحديد الهدف العام للبرنامج، حيث تهدف برامج إعداد وتدريب معلمى محو الأمية وتعليم الكبار- بصفة عامة- إلى تمكينهم من فهم العمل فى هذا المجال، وإكسابهم المعلومات والمفهومات والمهارات اللازمة لأداء وظائفهم فى تعليم الكبار عن طريق محو الأمية الهجائية والوظيفية، والحضارية، وعن طريق الاستعداد للتغير الاجتماعى، وتكييفه، وإحداث ما يلزم منه بما يتلاءم مع تصور المجتمع للكون والإنسان والحياة.

الخطوة الثالثة: هى تحويل الهدف العام السابق إلى مجموعة من المواصفات أو الخصائص التى يجب أن يتصف بها معلم محو الأمية وتعليم الكبار، وأهم هذه المواصفات والخصائص ما يأتى:

- خلفية إسلامية عميقة، وإيمان بمنهج الله، ومعرفة بكيفية تطبيقه فى واقع الأرض.
- خبرة اجتماعية عميقة[1].
- خلفية ثقافية عريضة.
- ألفة بالعمل مع جماعات الكبار ومعرفة بالتفاعلات التى تطرأ عليها.
- فهم للعمليات الاجتماعية والسياسية التى تجرى فى المجتمع.

---

(١) انظر: التقرير النهائى لمؤتمر طوكيو.

Tokyo Conference, Final. Report, p-34. after: J .Low, The Education Of Adults: Aworld Perpectvie, Paris, Unesco.1975,PP. 134- 135.

- قدرة على التعاطف مع الجماهير.
- حماسة دائمة، يغذيها شعور قوى بالالتزام الاجتماعى.
- قدرة على تحليل الأوضاع الاجتماعية.
- القدرة على توعية الجماهير، لكى تدرك حاجاتها وقدراتها على النمو والتغير، وبث الثقة فيها لكى تقبل على التعلم، وتشارك فى النشاط الاجتماعى.
- التمكن من المعلومات والمفهومات والمهارات الضرورية لمحو الأمية الهجائية، والوظيفية، والحضارية.
- تهيئة الظروف التى تدفع المتعلمين إلى الرغبة فى التعلم.
- مساعدة المتعلمين على تحديد حاجاتهم فى مجال التعليم والتعلم.
- الاشتراك مع المتعلمين فى تخطيط عمليات التعلم.
- انتقاء أكثر الطرق والأساليب فاعلية لتحقيق النتائج المطلوبة من عملية التعلم.
- القدرة على تصميم الوسائل التعليمية المناسبة، وتشغيلها وصيانتها.
- توفير المصادر البشرية والمادية اللازمة لنجاح عملية التعلم.
- مساعدة المتعلمين على تقويم نتائج عمليات التعلم[1].

الخطوة الرابعة: هى تحويل المواصفات السابقة التى يجب أن يتصف بها معلم محو الأمية وتعليم الكبار إلى أهداف، فالبرنامج الجيد هو الذى يمكن المعلم من اكتساب المعلومات والخبرات والمفاهيم والمهارات التالية.

(١) Knowles,,S., The Modern Practice of Adult Educaion; from Pedagagy of Andragogy, Chicago, Follet,1980,PP.26-38.

- اكتساب تصور واضح وصحيح عن مفاهيم محو الأمية وتعليم الكبار.

- فهم منهج الله الشامل والقدرة على تطبيقه فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار.

- التعرف على المبادئ والنظريات التربوية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بمحو الأمية وتعليم الكبار، واكتساب القدرة على الاستفادة مما يمكن الاستفادة به منها مما لا يتعارض مع منهج الإسلام وقيمه.

- اكتساب مهارات العمل الذى سيقوم به الدارس أو المتدرب فى برامج محو الأمية.

- اكتساب القدرة، على التعامل مع الدارسين وحفزهم على التعلم ومساعدتهم على التغلب على ما يقابلهم من عقبات.

- تنمية القدرة على التفكير السليم، واكتساب عادات ومهارات القراءة والبحث.

- اكتساب القدرة على فهم البيئة التى سوف يعيش فيها المعلم، والمجتمع الذى سوف يعمل فيه.

- اكتساب القدرة على التعامل مع الآخرين - وخاصة مع الكبار - وكسب ثقتهم واحترامهم.

- تنمية القدرة على الإسهام فى حل مشكلات المجتمع، بحيث يصبح العاملون فى هذا المجال روادا للتغير الاجتماعى، وقدوة لغيرهم من الناس[١].

الخطوة الخامسة: هى بناء محتوى البرنامج وخبراته التى من خلالها تتحقق

---

(١) انظر- فى ذلك:

Unesco, The Training of Educational Literacy Personnel, APractical Cuide, Unesco, Paris, 1972. PP 23-53.

الأهداف السابقة، وتكون النتيجة هى اتصاف المعلم بمجموعة المواصفات والخصائص التى سبق ذكرها. ومن الضرورى هنا أن يكون المحتوى متصفاً بالصفات أو المعايير التالية:

١ – أن يكون مناسبا للأهداف السابقة.

٢ – أن يكون صادقاً.

٣ – أن يكون مناسباً لميول وحاجات الدارسين.

٤ – أن يكون متدرجاً ومستمراً.

٥ – أن يكون مراعياً للفروق الفردية بين الدارسين.

٦ – أن يكون محققاً لحاجات ومطالب المجتمع.

مكونات محتوى برنامج إعداد معلم الكبار

إذا أخذنا فى الاعتبار أن المعلم لابد أن يتصف بثلاث صفات رئيسية هى[1]:

١ – أنه إنسان مثقف.

٢ – وأنه إنسان متخصص.

٣ – وأنه إنسان مهنى.

فإن هذه الصفات تحدد ملامح محتوى البرامج الدراسية لإعداد معلمى محو الأمية وتعليم الكبار. فبرنامج الإعداد يجب أن يتضمن ثلاثة مكونات أساسية:

١ – الثقافة العامة.

٢ – الدراسة التخصصية.

٣ – الدراسة المهنية أو «التربوية».

(١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١، ص٧.

والمقصود بالثقافة العامة: المعارف الإنسانية العريضة التى تعين المعلم على فهم العالم من حوله. فلابد أن يتعرف المعلم على منهج الله الذى يحكم الحياة، وعلى وظيفة الإنسان فى هذا النظام أو المنهج بحيث يكيف عمله كمعلم لمحو الأمية وتعليم الكبار على ضوء وظيفته فى منهج الله. وبحيث يكون عضوا فعالا وإيجابيا فى عمارة الأرض وفق هذا المنهج، وبحيث يكيف التغيرات الاجتماعية ولا يقبل منها إلا ما يتفق مع القيم الثابتة للإسلام.

إن المعلم بصفة عامة، ومعلم الكبار بصفة خاصة، يجب أن يكون قيادة فكرية واجتماعية، وهذا يتطلب ثقافة عامة واسعة؛ لأنه يتعامل مع الكبار الناضجين الذين يعملون فى شتى مجالات الحياة؛ ولأن عملية محو الأمية وتعليم الكبار قد تغير مفهومها، فأصبحت ينظر إليها على أنها عملية مواجهة حضارية واستعداد للتغير الاجتماعى من أجل قيادته وتوجيهه.

والمقصود بالدراسة التخصصية مجموعة المواد الدراسية والخبرات التعليمية التى سيقوم المعلم بتدريسها للكبار. وعلى كل حال، فإن هذا الجانب لابد أن يراعى عند وضعه توافر:

- الخبرات والمهارات اللازمة لمحو الأمية الهجائية.
- الخبرات والمهارات اللازمة لمحو الأمية الوظيفية.
- الخبرات والمهارات اللازمة لمحو الأمية الحضارية.

والمقصود بالجانب المهنى أو «التربوى» مجموعة الخبرات والمهارات والمفاهيم التى تساعد المعلم على تخطيط وتنفيذ عملية التعليم والتعلم بما يحقق الهدف منها وهذا الجانب يعالج عادة من خلال الدراسات الخاصة بالأصول التربوية والأصول النفسية والمناهج وطرق التدريس... إلخ.

لا يوجد خلاف كبير حول ضرورة اشتمال برنامج إعداد المعلم على الجوانب الثلاثة السابقة: الثقافى، والتخصصى، والمهنى، إلا أن الخلاف موجود حول «الأوزان» النسبية التى يجب أن تخصص لكل جانب من الجوانب الثلاثة.

فوجهة النظر التقليدية مازالت تركز على الجانب التخصصى، ومن ثم تعطيه الوزن الأكبر، بحيث لا يقل نصيبه من البرنامج عن ٤٥ ٪ ويعطون الثقافة العامة أكثر قليلا من ٤٠ ٪ ويعطون الجانب المهنى أقل قليلا من ١٠ ٪.

وفى المقابل يقف أنصار الثقافة العامة، الذين يرون أن الثقافة تمثل أهم مكون فى برنامج إعداد المعلم، فيعطون الجانب الثقافى ٥٠ ٪ والجانب التخصصى ٣٠ ٪ وحوالى ٢٠ ٪ للجانب المهنى[1].

وهناك دراسات كثيرة قامت بها منظمة العمل الدولية واليونسكو لبرامج أكثر من ٧٢ دولة فى جميع أنحاء العالم. ومن واقع هذه الدراسات يمكن التوصل إلى بعض النتائج العامة. وأهم هذه النتائج فيما يتصل بهذا المجال أن معظم البرامج أصبحت تميل إلى إعطاء ٧٠٪ فى المتوسط للدراسات الثقافية أو العامة وللدراسات التخصصية، بينما تحصل الدراسات المهنية «التربوية» على ٣٠٪ تقريباً من وقت البرنامج. يخصص منها ٢٠ ٪ للدراسات النظرية، ١٠ ٪ للتربية العملية[2].

وباختصار، يجب أن ننتبه هنا إلى أمرين هامين: أولهما– خاص بمسألة الوزن النسبى لجوانب الأعداد الثلاثة السابقة فى إعداد المعلم، وهو أنه بينما تركز برامج إعداد معلم المرحلة الثانوية على جانب التخصص، فإن برامج إعداد معلمى المرحلة

---

(١) انظر تفصيل فى:

-Biglow, K. W. How Should American Teacher Be Educated, Teacher's College Report, 56, Oct. 1956, P. 23.

-Conant, J. B. The Education of American Teachers, New York, McGraw Hill, 1964.

- Chandler, B. J. et. al., Education and The New Teacher, New York, Dodd, Mead, 1971, P. 161.

(٢) Gimeno. J. B Ibanez, R. M., The education of Primary and Secondary School Teachers. An International Comparative Study, Paris, Unesco, PP. 219-223.

الابتدائية وبرامج إعداد معلمى محو الأمية وتعليم الكبار يجب أن تركز أكثر على الجانبين المهنى والثقافى.

ثانيهما– إننا نعيش عصر التقدم العلمى الهائل وتطبيقاته التقانية، وعصر الانفجار المعرفى والتغير السريع، ونتيجة لهذا نشهد ظاهرة «القدم المعنوى» للإنسان طبيبا كان أو مهندساً أو عاملاً أو مدرساً. فالمعارف والمعلومات تتغير خلال الجيل الواحد. والمعلومات التى ندرسها فى الجامعات ومعاهد العلم لا تصلح للتطبيق لأكثر من عشر سنوات على أبعد تقدير. وهذا يعنى أمرين: (أ) أننا لا يجب أن نركز فى تعليمنا على المعلومات والمعارف بقدر ما نركز على المفهومات والمهارات وطرق التفكير العلمى وحل المشكلات.

(ب) إننا لكى نواكب العصر وتغيراته ومطالبه العلمية والمهنية، فإن علينا أن نتعلم باستمرار، فالمعلم – مثلاً – لا يعد مرة واحدة ثم ينتهى الأمر، بل يجب أن يعاد تعليمه وتدريبه بطريقة دورية كى لا يصيبه «القدم المعنوى» ويصبح من مخلفات الزمن.

كيف يتعلم الكبار ؟

تحدث عملية التعلم نتيجة للتفاعل بين المعلم والمتعلم والمواد التعليمية بما تشتمل عليه من محتوى ووسائل، وخلال هذه العملية إذا لم تراع مبادئ تعليم الكبار وأسسه النظرية والفلسفية السابقة، فإن ما يجرى لا يمكن أن يوصف بأنه تعليم للكبار.

إن ما ذكر من مبادئ وأسس يرفض الصيغة التقليدية السائدة فى أنظمة التعليم النظامى، ويتجه نحو صيغة جديدة تسمى «السعى المشترك نحو الحقيقة» كما هو شائع فى حلقات النقاش، حيث يكون المعلم بمثابة موجه، أو مرشد، أو مستشار، مهمته أن يصون درجة استقلالية المتعلم الكبير، وأن يجعل عملية التعليم والتعلم ديمقراطية فى أساليبها وغاياتها، وتؤكد هذه الإستراتيجية أو المنهجية على ما يأتى:–

- إيجابية الدارس وتفرده، وأهمية دوره فى العملية التعليمية.

- ضرورة المشاركة الإيجابية والنشطة للدارسين الكبار.

- الاحترام المتبادل بين المعلم والدارسين، والإيمان بقدرة الدارسين على الابتكار والتجديد.

- إتاحة الفرص للدارس كى يعبر عن نفسه، ويتحدث فى أمور تهمه، فتتحسن لغة الاتصال لديه، ويزداد نشاطه وفاعليته، ويشعر بقيمة التعلم وأهميته فى حياته فيزداد إقباله عليه.

- الكبار يتعلمون بشكل أفضل عندما يكون التعليم محرراً لهم من الداخل والخارج.

- كلما طال حديث المعلم، واتجه إلى التأثير المباشر واستخدم السلطة فى عملية التعليم كلما توقفت عملية الاتصال والتفاعل؛ لأن ذلك يشعر الكبار بضعفهم وعجزهم. وقلة حيلتهم واستمرار تبعيتهم للآخرين.

- عدم معاملة الكبار كصبية، بل ككبار لديهم من التجارب الغنية ما قد يفوق خبرات المعلم نفسه.

- يجب أن تتسم طريقة التدريس للكبار بالحركة والحيوية، فهم لا يفضلون الجلوس بصورة سلبية أمام معلميهم.

- يجب أن تكون طرائق التدريس متمحورة حول الدارسين ومشكلاتهم الشخصية والاجتماعية والبيئية؛ لأن الكبار لديهم معايير صارمة للحكم على فائدة ما يتعلمون والطريقة التى يتعلمون بها.

- احترام ذاتية الدارس واستقلاليته وتشجيعه على التعلم الذاتى والتعلم المستقل وحل المشكلات.. إلى آخره.

– تبادل الأدوار بين المعلم والمتعلم، بحيث يصبح المعلم متعلماً والمتعلم معلماً.

– عملية التعلم ينبغى أن تكون متصلة بالبيئة الثقافية والاجتماعية للدارسين الكبار؛ لأنها فى هذه الحالة تكون أغنى وأبلغ أثراً، وأكثر قابلية للتطبيق فى مواقف جديدة.

– عملية التعلم ينبغى أن تتيح الفرصة للكبار لمزاولة التدريب على أداء الوظيفة الإنسانية الأساسية لتعليم الكبار، ألا وهى التفكر والتدبر فى واقعهم الإنسانى والاجتماعى الحقيقى وفى كيفية تغييره وتطويره وترقيته.

استخدام الوسائل التعليمية

– إن الاستخدام الأمثل والمتكامل للوسائل التعليمية والمواد الإعلامية هو الذى يستثمر السمات المتمايزة لهذه المواد بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

– كل وسيلة لها قابلية إيصال جزء خاص وفريد من المواد المراد إيصالها، قد لا تتوافر فى وسائل أخرى، حيث إن بعض الوسائل قد يسهم أكثر فى بناء الاتجاهات، بينما يميل البعض الآخر إلى أن يكون أكثر مناسبة للتدريب على الأداء العملى.

– الوسائل والمواد الإعلامية المستخدمة فى عملية التعلم لا ينبغى أن تمس الهوية الثقافية أو الوطنية للمتعلمين الكبار.

– تشجيع المتعلمين الكبار على ابتكار وإنتاج وسائلهم الخاصة، واستخدام المواد المحلية والبيئية فى ذلك، واستخدام المواد التلقائية الحديثة أيضا ما أمكن ذلك.

– لا توجد وسيلة تستطيع أن تحل محل وسيلة أخرى، فالوسيلة الإلكترونية الحديثة لم تلغ أهمية الوسائل المطبوعة، ولن تلغى أهمية وفائدة الوسائل الشعبية الحديثة.

– التدريب للمعلمين، بل ولجميع العاملين فى ميدان تعليم الكبار سمة أساسية من سمات عصر التخصص والتفجر المعرفى. وكل جديد يستجد فى تعليم الكبار يقتضى مزيداً من التدريب عليه فيه.

– ينبغى التفريق بين التعليم والتدريب، فالتعليم هو تنمية القدرات العامة على التفكير والمقارنة والتصنيف، والتحليل والتفسير والنقد والإبداع والتقويم. وهذه القدرات الغاية منها أن تكون قابلة للتطبيق فى مواقف الحياة حالياً ومستقبلاً، أما التدريب فهو تنمية قدرات الفرد على أداء دور معين والقيام بمجموعة معينة من التقنيات والمهام. وفى تعليم الكبار يجب الجمع بين التعليم والتدريب، وليس الاقتصار على التدريب فقط.

– يجب تصميم برامج التدريب للمعلمين على اعتبار أنها نظم اجتماعية، وليست مجرد نظم فنية تبدأ بالمطالب والأهداف.. إلخ، بل يجب أن تبدأ بمصادر الأهداف ومصادر المحتوى التعليمى ألا وهى العقائد والفلسفات الاجتماعية. فبرامج التدريب ما هى إلا عمليات اجتماعية تجرى فى مجتمع حقيقى له ثقافة خاصة به، وله ثوابت تعتبر محوراً لأهداف ومحتوى برامج التدريب.

– يجب اختيار العاملين فى مجال تعليم الكبار من المعلمين وغيرهم ممن لهم رغبة صادقة فى العمل مع الكبار وتعليمهم، فهؤلاء لا يكفى أن يكونوا مدربين على هذا العمل فقط.

– تنظيم عملية تعليم الكبار – على عكس التعليم النظامى – لا يمكن أن تعتمد على مؤسسات ثابتة ومعمرة. فتعليم الكبار يحتاج غالباً إلى ترتيبات تعاونية متجددة مع المؤسسات الأخرى ذات العلاقة مثل التربية والتعليم، والجامعات، ووزارات الثقافة إلى آخره.

أهم طرائق التدريس للكبار

لكي يتم تنفيذ المبادئ النظرية السابقة فى تعليم الكبار، فإن على المعلمين أن يبتعدوا عن طرائق وأساليب التدريس التى تعتمد على التلقين كالمحاضرات والإملاء، وأن يبتعدوا عن التركيز على محو الأمية الهجائية كمدخل فى تعليم الكبار، فإن هذا يصيب الدارسين بالإحساس بالدونية، ويشعرهم بالإحباط، فالمدخل الطبيعى فى تعليم الكبار هو المدخل الثقافى والحضارى الذى يشتركون هم فى مناقشته وصنعه، بحيث ينتهى الموقف بالمهارات اللغوية والهجائية. وأهم الطرائق التى يجب أن يراعيها المعلمون فى تعليم الكبار ما يلى:-

* طريقة القدوة

القدوة هى أفضل وسائل التربية على الإطلاق وأقربها إلى النجاح فمن السهل تخيل منهج أو تأليف كتاب فى التربية، لكن هذا المنهج يظل حبرا على ورق ما لم يتحول إلى حقيقة تتحرك فى واقع الأرض، وإلى بشر يترجم بسلوكه وتصرفاته ومشاعره وأفكاره مبادئ هذا المنهج ومعانيه[1]، ولذلك فعندما أراد الله لمنهجه أن يسود الأرض، ملأ به قلب إنسان، وعقله كى يحوله إلى حقيقة فى واقع الأرض. فكان أن بعث الله محمدا ـ ﷺ ـ ليكون قدوة للناس فى تطبيق هذا المنهج: **﴿لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة﴾** (الأحزاب: ٢١) **﴿يا أيها النبي إنا أرسلناك شاهدا ومبشرا ونذيرا * وداعيا إلى الله بإذنه وسراجا منيرا﴾** (الأحزاب: ٤٥-٤٦) وهكذا، أرسل الله محمدا ـ ﷺ ـ ليكون قدوة للناس فى تطبيق منهج الله فى واقع الأرض. فكان عليه الصلاة والسلام هاديا مربيا بسلوكه الشخصى وليس فقط بالكلام الذى ينطق به قرآنا أو حديثا. وعن طريق القدوة بالإضافة إلى القرآن والسنة، أنشأ محمد ﷺ الأمة التى قال الله فيها: **﴿كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله﴾** (آل عمران: ١١٠).

---

(١) انظر:- محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، جـ ٢، ط٤، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣م، ص ٧٧ وما بعدها.

وهكذا، يرى الإسلام أن القدوة هى أعظم طرق التربية، ويقيم منهجه التربوى على هذا الأساس. إن القدوة إذا كانت حسنة فإن الأمل يكون كبيرا فى إصلاح المتعلم، وإذا كانت القدوة سيئة فإن الاحتمال الأرجح هو فساد المتعلم. وقدرة المتعلم على المحاكاة الواعية كبيرة جدا، فهو يلتقط بوعى كل ما يراه حوله أو يسمعه.

طريقة المناقشة

إذا نظرنا إلى الموقف التعليمى وجدنا أنه يقوم على أساس الاتصال اللغوى بالدرجة الأولى. وهذا الاتصال يمكن أن يتم فى صور ثلاث: الصورة الأولى- يقوم فيها المعلم بتوجيه الحديث إلى المتعلمين، والصورة الثانية- يقوم المتعلمون بتوجيه الحديث إلى المعلمين، والصورة الثالثة - يتبادل فيها الدارسون والمدرسون الحديث والاستماع إلى بعضهم البعض، وهذه هى المناقشة.[1].

وهذه الطريقة من أفضل الطرق وأقربها إلى روح منهج تعليم الكبار. وقد اتبع الرسول الكريم ﷺ هذه الطريقة فى تبليغ رسالته بوحى من الله: **﴿ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن إن ربك هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين﴾** (النحل: ١٢٥).

والمناقشة هى أن يشترك المدرس مع المتعلمين فى فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع أو فكرة أو عمل أو مشكلة ما، وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق فيما بينهم، من أجل الوصول إلى قرار. وعلى هذا فهى من أهم ألوان النشاط التعليمى للكبار والصغار على السواء. وإذا أضفنا إلى ذلك ما تقتضيه الحياة الحديثة من ضرورة السيطرة على مهارات المناقشة والإقناع وجدنا أنها يجب أن تحظى بمكانة كبيرة فى المدرسة. فحياتنا بما فيها من تخطيط ومشاورات، وانتخابات، ومجالس محلية، أو إقليمية، ونقابات، وما إلى ذلك تقتضى أن يكون كل فرد قادرا على المناقشة كى

(١) على أحمد مدكور: منهج التربية فى التصوير الإسلامى بيروت، دار النهضة العربية، ١٤١١هـ- ١٩٩١م، ص٤٥٥.

يستطيع أن يؤدى واجبه كإنسان فى المجتمع على أساس من الحرية والعدالة الاجتماعية.

أنواع المناقشة

تختلف المناقشة تبعا لاختلاف أهدافها، وعلى هذا فهى نوعان:

١ - المناقشة الحرة ٢- المناقشة الموجهة أو المضبوطة.

فالمناقشة الحرة تهدف إلى الحصول على الأفكار الجديدة والمبتكرة والمفاجئة التى تأتى نتيجة العصف الذهنى Brainstorming فى قضية ما. وتستخدم هذه الطريقة داخل حجرات الدراسة مع الصغار والكبار على السواء. وهذا النوع من المناقشة فعال فى الوصول إلى التعميمات، والطرق المبتكرة لحل المشكلات.

وتمتاز هذه الطريقة بأنها طريقة الحركة الحرة للعقل، التى ينتج عنها الكثير من الأفكار والمقترحات حول موضوع أو مشكلة ما، وقد يكون منها العملى جدا، وقد يكون منها الخيالى بعيد الاحتمال أو الحدوث. فالهدف هنا هو الحصول على كثير من الأفكار دون تدخل من أحد للسيطرة على المناقشة أو توجيهها. ومن عيوب هذه الطريقة أنها تحتاج إلى وقت طويل نسبيا، وقد تأتى المناقشة إلى نهايتها دون الوصول إلى قرار[١].

وأما المناقشة الموجهة، فهى تهدف إلى الوصول إلى الأفكار والمعلومات أيضا عن طريق المتعلمين، ولكنها - بالمقابلة إلى المناقشة الحرة - تركز على موضوع معين، من أجل الوصول فيه إلى قرار. وطبقا لهذا النوع من المناقشة، فإن المدرس قد يجعل الجماعة كلها تشترك فى النقاش حول الموضوع.

مزايا طريقة المناقشة

وعلى كل حال، فإن كثيرا من البحوث التربوية تميل إلى تفضيل طريقة المناقشة فى التدريس للأسباب التالية:

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٥٨.

١ – «إن طريقة المناقشة تسلم بإيجابية المتعلم وتفرده، وتؤمن بدوره فى العملية التعليمية، وقدرته على التعلم من خلال المناقشة والمشاركة. فالعملية التعليمية هى عملية اتصال تعتمد على المشاركة والتفاعل».

٢ – «إن طريقة المناقشة تقتضى أن تكون علاقة المدرس بتلاميذه علاقة قائمة على الاحترام المتبادل، وعلى إيمان المدرس بقدرة الدارسين على المشاركة الإيجابية، وبالطبع فإن المتعلم إذا أحس بذلك زاد نشاطه وزادت فاعليته».

٣ – «إن طريقة المناقشة أكثر جدوى فى تنمية القيم والاتجاهات والمستويات العليا فى الجانب المعرفى من طريقة المحاضرة».

٤ – «إن طريقة المناقشة تساعد أكثر على اكتساب مهارات الاتصال، وخاصة مهارات الاستماع والكلام وإدارة الحوار، كما أنها تكسب الدارس أساليب وآداب النقاش القائمة على النظام واحترام الآراء، كما تتيح الفرصة للأفراد من ذوى الاستعدادات القيادية لتنمية هذه الاستعدادات وصقلها».

٥ – «إن طريقة المناقشة تتيح للمتعلم الفرصة كى يتحدث فى موضوعات تهمه، ومشكلات تشغله، وبذلك فهو يشعر بقيمة التعليم وأهميته فى حياته فيزداد إقباله عليه وتفاعله مع الأنشطة التعليمية».

٦ – إن المناقشات فى الفصل الدراسى يمكن أن تساعد الطلاب بقوة فى تحليلهم لمشكلاتهم والتعامل معها، واستخلاصهم للنتائج المترتبة على مناقشاتهم، كما أنها تساعدهم أيضا فى اتخاذ القرارات نحو ما يجب عليهم عمله. هنا يلعب المعلم دور قائد المناقشة المساعد والمعدل لا المستبد الذى يملى على المتعلمين ما يجب عليهم أن يقولوا أو يفعلوا.

٧ – «إن طريقة المناقشة تجعل المعلم أكثر إدراكا لمدى انتباه الدارسين ومدى تقبلهم لموضوع المناقشة، فيعمل على تعديله، أو العدول عنه، أو التعامل معه بكيفية

أخرى. وقد يساعد المعلم المتعلمين على تقويم ما يرون آخذين فى الاعتبار موضوع المناقشة الأساسى».

٨- «وجملة القول: إنه كلما طال حديث المدرس واتجه إلى التأثير المباشر واستخدام السلطة فى المناقشة، كلما توقفت عملية الاتصال والتفاعل، وإنه كلما اتفق الإطار المرجعى لكل من المدرس والدارس، كلما ساعد ذلك على نجاح عملية الاتصال، وإن الثقة المتبادلة بين المدرس والدارس تساعد على التفاعل وإثراء الخبرات التعليمية».[1]

خطوات طريقة المناقشة

والمناقشة - كما سبق أن قلنا - هى أن يشترك المعلم مع الدارسين فى فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع أو فكرة أوعمل أومشكلة ما، وبيان مواطن الاتفاق والاختلاف فيما بينهم حول أوجه القوة والضعف فيها، ثم الوصول إلى قرار. وهذه الطريقة من أهم طرق التعليم المناسبة للكبار والصغار على السواء.

وفيما يلى عرض للخطوات المقترحة للسير فى الدرس- حسب طريقة المناقشة- فى تدريس القراءة والكتابة للكبار[2].

١- **عرض المثير**: يقدم المعلم فى أول كل درس صورة تمثل مثيرا ما، يعرض على الدارسين بهدف إثارة مناقشة حوله، واستخلاص مجموعة من المفردات الجديدة، التى تدور حولها عملية القراء والكتابة.

٢- **المناقشة فى مجموعات صغيرة**: حيث يقسم الدارسون إلى مجموعات صغيرة لمناقشة المثير مسترشدين بأسئلة المدرس، ثم يعرض قائد كل مجموعة تقريره عن المناقشة للمجموعة كلها، للوقوف على المبادئ الرئيسية واتخاذ القرار.

(١) المرجع السابق، ص ٤٥٩.

(٢) انظر تفصيل ذلك فى: على أحمد مدكور، «طريقة المناقشة وأهميتها فى تعليم الكبار» مجلة التربية المستمرة، المنظمة العربية، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج العربى بالبحرين، العدد الثامن- السنة الخامسة، يونيو ١٩٨٤ ص ص٤٦ - ٥٥.

٣- تقديم المادة اللغوية: يقوم المدرس هنا بقراءة الكلمات والجمل التى تم استخلاصها، ثم يدرب الدارسين على قراءتها، ثم كتابتها حسب الطريقة العلمية المتبعة فى ذلك.

٤- التقويم: فى هذه الخطوة يتأكد المعلم من أن الدارسين قد تحققت فيهم الأهداف المنشودة، ويتخذ الخطوات العلاجية المناسبة.

طريقة حل المشكلات

المشكلة هى سؤال محير أو موقف مربك يجابه به الشخص، بحيث لا يستطيع الإجابة عن السؤال، أو التصرف فى الموقف بما لديه من معلومات أو مفهومات أو مهارات جاهزة، فالمشكلة توجد عندما يواجه الشخص بسؤال لم يواجهه من قبل، أو عندما يجابه بموقف غير عادى لم يتعود مجابهته، وليست لديه معلومات أو مهارات أو طرق وأساليب جاهزة للرد عليه أو التصرف فيه بطريقة صحيحة، وعليه عندئذ أن يضع كل معلوماته ومهاراته ومفهوماته السابقة فى قالب جديد لم يكن موجودا من قبل. وعن طريق ذلك قد يستطيع الإجابة عن السؤال أو التصرف فى الموقف. وقد يتطلب الأمر اكتساب معارف ومفهومات ومهارات جديدة من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة، أوالتصرف السديد فى الموقف الجديد المربك.[1]

وعلى هذا فإن الشخص يكون مواجها بسؤال محير أو موقف مشكل إذا توافرت الشروط التالية:

١- أن يكون لدى الشخص هدف واضح ويرغب فى تحقيقه، وهذا يستلزم ضرورة أن يكون لدى الشخص دافع ورغبة فى الإجابة عن السؤال أو حل الموقف، وإلا فليست هناك مشكلة.

(١) عبد الله المغيرة: طرق تدريس الرياضيات، الرياض، عمادة شئون المكتبات بجامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ -١٩٨٩م، ص ١٢٩- ١٦٠.

٢ - أن توجد عوائق وعقبات فى طريق تحقيق الهدف، وأن تكون أنماط السلوك والاستجابات الاعتيادية، وكذلك المعلومات والمهارات الجاهزة غير كافية لتخطى هذه العوائق والتخلص من العقبات.

٣ - أن يفكر الشخص فى السؤال بترو وتأن، وأن يستعين فى ذلك بإعادة تنظيم معارفه ومهاراته السابقة، أو بإضافة معارف ومهارات جديدة، حتى يصل إلى فهم أكثر دقة للسؤال أو الموقف.

٤ - أن يضع الشخص مجموعة من الحلول أو الفرضيات المناسبة للموقف أو المشكلة ثم يقوم باختبارها لمعرفة مدى مناسبتها للمشكلة.

وكل ما سبق يعنى أن موقفا ما قد يكون مشكلة لشخص ما، بينما لا يكون كذلك لشخص آخر، وذلك حسب رد الفعل الشخصى تجاه الموقف، والذى يتوقف بالتالى على خبرات الشخص ومعارفه، وعلى مكونات شخصيته.

طبيعة عملية حل المشكلات

وعلى كل حال، فإن المشكلة تتطلب من المتعلم استرجاع المعلومات والمهارات والمفهومات التى تعلمها من قبل، واستخدام كل ذلك فى عمليات التحليل والتركيب والاستبصار، فالمتعلم يضع نفسه فى قالب جديد كى يواجه الموقف المشكل الجديد أيضا.

وتعتبر عملية حل المشكلات من أعقد النشاطات إن لم تكن أعقدها على الإطلاق، فهى عملية نشاط عقلى عال؛ لأنها تحتوى على عمليات عقلية كثيرة ومعقدة، مثل التذكر، والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والاستبصار والتجريد، والتعميم وغير ذلك من العمليات العقلية والمهارية والانفعالية المتداخلة. ولذلك فليس غريبا أن يكون التغير والتطور السريع والمتلاحق فى العلم والمعرفة وفى التطبيق فى العالم ما هو إلا نتيجة لمواجهة المشكلات وحلها، فهى إذن طريقة التفكير المنتج.

أهمية طريقة حل المشكلات

١ – وتنبع أهمية طريقة حل المشكلات فى التعليم والتعلم من أنها سلسلة من العمليات العقلية والمهارية والوجدانية التى نتعلم من خلالها أفكارا ومهارات وقيماً ومفهومات جديدة، فالمدرس الواعى يستخدم طريقة حل المشكلات لا لتطبيق وإيضاح مفهومات أو تعميمات سابقة فقط، ولكن أيضاً لاكتشاف مفهومات وتعميمات جديدة.

٢– طريقة حل المشكلات تزود المتعلم بالفرص المتنوعة لممارسة معلوماته ومهاراته ومفهوماته السابقة. فعن طريق حل المشكلات نتعلم كيف نحول أو نطور المفهومات والتعميمات السابقة ونستعملها فى مواقف أو مشكلات جديدة. فمما لاشك فيه أن انتقال أثر التعلم من خلال تطبيق ما تعلمه الفرد فى حل المشكلات أيسر وأعمق من انتقال أثر التعلم من خلال تعلم معلومات ومفاهيم وتعميمات منفصلة ومجردة.

٣– كما أنها وسيلة لإثارة الفضول العقلى والمتعة، والرغبة لدى المتعلم فى البحث عن الحل، وخاصة إذا كانت المشكلة متصلة بميل أو حاجة لدى المتعلم، أو تثير رغبته فى التحدى.

٤– تنمى الشعور بالثقة والإيجابية، وتجعل المتعلم يثق بقدراته ومهاراته، وتنمى لديه القدرة على المناقشة، والتفكير النقدى، وتنمى العلاقة القائمة على الاحترام والثقة بين المدرس والمتعلم.

٥– هى طريقة تقوم على أساس خطوات البحث والتفكير العلمى، فهناك خمس خطوات لإتمام عملية حل المشكلات التى تعتمد على الطريقة العلمية وهى كما يلى:

١- تحديد المشكلة.

٢- التعرف على الحالات والشروط والظروف المحيطة بالمشكلة، عن طريق تحديد العوامل المؤثرة فيها، وجمع كل المعلومات المتصلة بها، مما يؤدى إلى فهم المشكلة وتحديدها بصورة أكثر دقة.

٣- وضع فرضيات للحلول الممكنة لهذه المشكلة.

٤- دراسة كل فرضية من هذه الفرضيات على أساس القيمة المحتملة لكل منها، وعلى أساس التنبؤ بالنتائج المحتملة لكل حل.

٥- اختبار صحة كل فرضية أو حل، على أساس السؤال الآتي: ماذا يمكن أن يحدث لو فعلنا كذا أوكذا؟، ثم اختيار الفرضية التى تنتج الحل الأمثل أو تجيب عن السؤال.[١]

خطوات طريقة حل المشكلات

إن طريقة حل المشكلات «تركز الخبرة التعليمية على حل مشكلات الحياة اليومية للمتعلم لإقناعه بأن المعرفة التى يكتسبها لها أهمية وفائدة فورية. ومع هذا فإن دافعية الدارس نحو التعلم قد تكون ضعيفة إلا إذا شجع على أن يثق بقدراته، وأن يتدخل مباشرة فى الاستكشاف الخاص بالمشكلة. وبناء على هذا فإن المناقشة الجماعية، والتفكير النقدى لهما أهمية كبيرة. ولما كانت المشاركة الكلية والفعالة فى المناقشة تحدث عندما توجد الثقة الأساسية، فإن العلاقة المبنية على الثقة بين المدرس والجماعة تكون جوهرية»[٢] وتوزيع الأدوار فى هذه الطريقة يكون كما يلى:-

(١) محمود أحمد شوق: الاتجاهات الحديثة فى تدريس الرياضيات، الرياض، دار المريخ للنشر، ١٤٠٩هـ ١٩٨٩م، ص٢٠١-٢١٩.

(٢) انظر تفصيل طريقة حل المشكلات فى تعليم الكبار فى: ليراسرينيفاسن :التعليم غير النظامى، ترجمة محمد عزت عبد الموجود وعلى أحمد مدكور وصلاح أحمد مراد، المنظمة العربية، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد،١٩٨٤م، ص ص٤٧- ٧٥.

المدرس: يقدم مثيراً على شكل صورة- مثلا - ويدير نقاشاً حول مفهوم معين، أو موضوع أو مشكلة، كمشكلة الأمية، أو انخفاض عائدات البترول مثلا.

المثير: عبارة عن قليل من المعلومات بحيث يترك للدراس الفرصة كي يسهم من وحى خبرته فى الحياة، ويجمع معلومات إضافية تزيد من فهم الموضوع أو المشكلة.

الدارس: يحلل المفهوم أو الموضوع أو المشكلة، ويقوّم أهميتها، ويأخذ فى اعتباره الأسباب التى أدت إليها والنتائج المترتبة عليها، والحلول البديلة لها. ويقرر العمل الواجب تجاهها، ويكتشف المهارات والمعلومات التى تساعد فى حلها.

والتأكيد هنا على استخدام الدارس لعقله ومهارته فى البحث عن حل للمشكلة، عن طريق وضع مجموعة من الفرضيات أو الحلول المناسبة، ومناقشة كل فرضية للحل، حتى يصل إلى فرضية الحل المناسبة. فطريقة حل المشكلات تعتمد على الأسلوب العلمى فى التفكير والعمل.

وفى النهاية يتم التدريب على المهارات اللغوية والحسابية التى شاع استخدامها فى المناقشة.

طريقة تحقيق الذات

تعتمد هذه الطريقة على المدرسة الإنسانية فى التربية التى تهدف إلى الوصول إلى غايتين رئيسيتين هما:[1]

١- تحقيق الذات الإنسانية.

٢- وتحقيق الإصلاح الاجتماعى.

ومؤدى الفرض النظرى لهذه الطريقة هو أن البشر قادرون على التأمل فى شئون الواقع، وعلى التصدى الناقد لهذا الواقع، وأن على التربية أن تكون مصدر تحد

---

(١) انظر فى تفصيل هذه الطريقة: على أحمد مدكور: «طريقة تحقيق الذات فى تدريس التعبير»، الكتاب السنوى للتربية وعلم النفس، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٨٦م.

لهم، تدفعهم نحو الحقيقة ونحو التأمل، وبالتالى توسع مجال إدراكهم، وتثير فيهم تحديات جديدة للنشاط الهادف نحو السيطرة على الواقع وتوجيهه. ويصف فرير Freire هذه العملية كلها بأنها عملية البحث عن الإنسانية الكاملة التى هى أسمى وظائف الإنسان»[1] أما إبراهام ماسلو صاحب تعبير «تحقيق الذات» فهو يعتبر تحقيق الذات درجة عالية من الإنسانية. ويؤكد على توسيع مجال الذات، وإطلاق سراح الطبيعة الداخلية النازعة إلى الخير والرامية إلى مزيد من فهم الحياة والأحياء.

ويسير الدرس وفقاً لطريقة تحقيق الذات فى تعليم الكبار كما يلى:

المدرس: يعرض المدرس بعض المواد الخام التى يبتكر منها الدارسون قصصاً وأحداثاً ومشكلات يحكونها ويناقشونها بأنفسهم. وقد تمثل هذه المواد الخام صورا ليس لها تتابع ثابت، أو أشكالاً مفردة يمكن تحريك بعض أجزائها على سبورة وبرية.

المثير: ليس أكثر من شىء يتصل بالبشر، يستخدمه الدارسون فى التعبير عن أى معنى يختارونه. ويتركز نشاط الدارسين حول المناقشة، والاستشارة، والمقابلة، ومن كل هذا يفهمون ويخرجون بتفسيرات مختلفة لمثير واحد.

وهنا يستخدم الدارسون المواد الخام، وخبراتهم الخاصة فى الحياة فى ابتكار قصة جديدة أو أكثر، ثم يناقشونها مع بعضهم البعض كجماعة. وتصبح الكلمات والجمل التى يتحدثون بها هى الأساس فى عملية تعليمهم القراءة والكتابة.

والتأكيد فى هذه الطريقة على تنمية ثقة الدارس بنفسه، وثقته فى قدرته على التفكير والابتكار،وقدرته على الاتصال، وتنمية قدرته على حل المشكلات المتصلة بحياته وحياة الجماعة التى يعيش بينها.[2]

(١) المرجع السابق،ص١٢.

(٢) ليراسرينيفاسن: ص ص١٠٩- ١١٠.

ما يجب مراعاته فى التدريس:

وعلى كل حال، فإن هناك عددا من الاعتبارات التى يجب مراعاتها فى التدريس عموماً أهمها:

١-عدم اللجوء كثيرا إلى التلقين، أو إلى استخدام الطريقة الجزئية فى تعليم القراءة والكتابة.

٢-عدم استخدام نفس الطرق والأساليب المستخدمة فى تعليم الصغار لتعليم الكبار.

٣- مناقشة المتعلم وإعطاؤه الفرصة كاملة كى يشارك فى نمو العملية التعليمية وإثرائها.

٤- ضرورة تناول محتوى المنهج من خلال خبرات متصلة بحياة المتعلمين ومشكلاتهم.

٥- يجب استغلال مشكلات الدارسين واهتماماتهم كمثيرات فى عملية التدريس.

٦- يجب استخدام المشروعات العملية فى عملية التدريس، مثل استخدام ورش الحياكة، والنجارة، والكهرباء، والسباكة والحاسوب.. إلخ.

٧- يجب الاهتمام بأسلوب التعليم الفردى كوسيلة لتعليم الكبار من ذوى الحاجات الخاصة.

٨- يجب الاهتمام بالمناشط والخبرات المصاحبة، التى تتناسب مع حاجات واهتمامات الدارسين.

٩

الفصل التاسع

التقويم فى تعليم الكبار

تقويم عملية تعليم الكبار؟

التقويم جزء أساسى وأصيل فى تصميم برامج تعليم الكبار. لذلك لا ينبغى النظر إليه على أنه اختبار للدارسين الكبار بهدف قياس الإنجاز والتحصيل والاتجاه. بل على أنه عملية شاملة للحكم على مدى فعالية البرنامج جملة وتفصيلاً.

لا ينبغى عمل معايير عامة للحكم على برامج تعليم الكبار عموماً، لأنه من الصعب إجراء التقويم لحركة ما أو لبرنامج أو تجربة من التجارب فى مجال تعليم الكبار خارج نطاق بيئتها الاجتماعية والنفسية والثقافية.[1]

لابد أن يكون التقويم مبدئياً عند التعرف على نوعية الدارسين، ومطالبهم وطبيعتهم، وبيئتهم الاجتماعية والثقافية، ويكون **بنائيا أو تكوينياً** عند عملية تشكيل جزئيات البرنامج مثل الأهداف والمحتوى والخبرات..إلخ، ويكون **ختامياً** عندما يكون الهدف هو الوقوف على صورة الإنجاز، ومعرفة مدى ما تحقق من الأهداف.

لابد أن يكون التقويم عقلياً داخلياً وخارجياً، لقياس المدخلات والمخرجات معاً فالتقويم عملية تشخيص وعلاج شاملة.

التقويم عمل إنسانى لا ينبغى أن يولد شعوراً بالفشل أو الإخفاق لدى الدارسين الكبار، لذلك ينبغى أن يكون التقويم ذاتياً يقوم به الدارسون الكبار بأنفسهم لأنفسهم،وأن يكون دور المعلمين هو تسهيل المهمة على الدارسين ومساعدتهم بما عندهم من مهارات فنية.

إن عالم الشئون الإنسانية ليس مطابقاً لعالم المعادن والمواد الكيماوية، لذلك لا ينبغى المبالغة فى البحث عن العلاقات السببية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة بهدف إصدار الأحكام والتعليمات فى عملية التقويم.[2]

(١) ه. س، بولا، مرجع سابق، ص ١٨٨.

(٢) انظر: Rossi; P. H; Freeman, H. E Evaluation Asystematic Approach, 2 nd. Ed Ben-erly Hills, CA Sage, 1982.

ونتناول ما سبق بشيء من التفصيل فيما يلى:

مفهوم التقويم وخطوات إجرائه

يعرف التقويم بأنه عملية تشخيص وعلاج لحالة، أوظاهرة، أوعمل، أوموقف، أوسلوك فى ضوء معايير منشودة للأداء.

ومن هذا التعريف للتقويم يتضح لنا أن التقويم ليس نشاطًا بسيطا ولكنه عملية معقدة تحتوى على الكثير من الأنشطة، وهذه العملية تسير فى الخطوات التالية:(1).

١- تحديد أهداف التقويم.

٢- تحديد المواقف التى يمكننا أن نجمع منها معلومات تتصل بالأهداف.

٣- تحديد كمية ونوعية المعلومات والمهارات التى نحتاج إليها.

٤- تصميم أدوات وأساليب للتقويم مثل بطاقة الملاحظة والاختبارات المختلفة.

٥- جمع البيانات عن طريق الأدوات والوسائل سالفة الذكر.

٦- تحليل وتصنيف البيانات فى صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج، ويمكن أن يستعان فى ذلك بالأساليب الإحصائية المختلفة.

٧- تفسير البيانات فى صورة تتضح بها المتغيرات، والبدائل المتاحة تمهيداً للوصول منها إلى حكم أو قرار.

٨- إصدار الحكم أو القرار، ومتابعة تنفيذه، حتى يمكن معرفة مدى جدواه فى تحسين الموقف أو الظاهرة، أو السلوك الذى نقومه.

وبهذا المفهوم، فإن التقويم يستند إلى مجموعة من الأسس ومن أهم هذه الأسس ما يلى:

---

(١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١، ص ١٥٩.

١ - أن يرتبط التقويم بالأهداف التعليمية التى نسعى إلى تحقيقها.

٢ - أن يستفاد من نتائج التقويم فى تحسين وتطوير العملية التعليمية.

٣- أن تعرض نتائج التقويم على الدارسين والمقومين وواضعى المنهج، وذلك لأن التقويم كما ذكرنا هو عملية تعزيز للأداء الصحيح، وتصحيح للمسار الخاطئ.

وهكذا تأتى أهمية التقويم من كونه الوسيلة التى نحكم بها على مدى فاعلية العملية التعليمية، وهو أيضا الإستراتيجية العامة للتغير التربوى، وذلك لأن القيادة التربوية، وهى بصدد اتخاذ قرار بالتغيير تحتاج إلى معلومات تقويمية عن مستوى الأداء التعليمى الحالى، حتى تتضح أمام صانع القرار، التغيرات والبدائل المتاحة، فيتمكن من اتخاذ أفضل القرارات لتحسين العملية التربوية.

أهمية التقويم فى تعليم الكبار

التقويم - إذن - هو عملية نشاط مصاحب ومواكب لتعليم الصغير والكبير على السواء، وتتلخص الأهداف الأساسية من عملية التقويم هنا فيما يأتى:

١ - الحكم بها على مدى نجاحنا فى تحقيق الأهداف التربوية التى ننشدها بل والحكم بها أيضا على قيمة الأهداف ذاتها.

٢ - تصحيح مسار عملية تعليم الكبار، وذلك عن طريق تشخيص جوانب القوة والضعف فيها، واختيار أنسب الحلول لها، بما يضمن نمو العملية التعليمية وتطويرها وزيادة فاعليتها.

٣- إحاطة الدارس الكبير بمدى ونوعية النجاح الذى يحققه فى تعليمه، وبذلك نضمن زيادة فاعليته، وتحمسه لمواصلة التعليم.

وعلى هذا فالتقويم فى تعليم الكبار ليس معناه امتحانات تعقد فى نهاية العام الدراسى لقياس قدرة الدارسين على الحفظ والاستظهار؛ لأن الهدف من تعليم الكبار

لا يعنى مجرد دفع الدارسين الكبار نحو تحصيل المعرفة واكتساب المعلومات، وإنما الهدف هو محاولة مثمرة وجادة لإزالة أمية الكبير مما يضمن له الإسهام الفعال فى بناء المجتمع الذى يعيش فيه، والمشاركة فى تحقيق التقدم والرخاء، والسعادة لنفسه ولمجتمعه.

التقويم لمهارات القراءة والكتابة

تهتم برامج تعليم الكبار بتنمية مهارتى القراءة والكتابة لدى الدارسين، وخصوصا فى المرحلتين الأوليين من مراحل تعليم القراءة والكتابة وهما: مرحلة المكافحة Combatting Stage، ومرحلة المتابعة Follow-UP Stage [1].

مهارات القراءة

ومن المعروف أن مهارة القراءة تتضمن جانبين أساسيين:

(أ) تعرف الكلمات.

(ب) فهم المعانى.

(أ) تعرف الكلمات:

فى هذا الجانب من عملية القراءة، يتعرف الدارس على الكلمة، ويحولها من رمز لا معنى له، إلى كلمة ذات دلالة محددة، ويحضر معناها فى ذهنه كلما رآها، ويمكنه استخدامها فى التعبير عن أفكار معينة، ويتضمن هذا الجانب عدة مهارات فرعية هى:

١ – إتقان التعرف البصرى للكلمة.

٢ – استعمال إرشادات معينة للمعانى.

---

(١) محمود رشدى خاطر: إعداد المواد التعليمية فى البرامج الوظيفية، سرس الليان، جمهورية مصر العربية، ١٩٧٢.

٣- القدرة على تحليل الكلمات، وهذا يشمل التحليل الصوتى (التلفظ بالكلمة صوتا)، والتحليل التركيبى (إدراك أجزاء الكلمة)، واستعمال القاموس للكشف عن كلمات لم يمكن التوصل إليها من خلال المهارات الثلاث السابقة، واستعمال القاموس للكشف عن كلمات تتطلب مهارات منها:

- فهم الترتيب الهجائى للكلمة.
- معرفة الترتيب الألفبائي للقاموس.
- معرفة نطق الكلمة فى سياق معين.

وينبغى تأخير استخدام مهارة استعمال القاموس حتى تنمو الحصيلة اللغوية لدى الدارس الأمى، وحتى يتقن القراءة، ويمكنه فهم الترتيب القاموسي للكلمات.

(ب) **فهم المعانى:**

يعتبر الفهم جزءا أساسيا من عملية القراءة، فالدارس لا يقرأ إلا إذا فهم ما يقرأ، حتى لو تلفظ بالكلمات والحروف تلفظا سليما. وعندما يتقن الدارس عملية التعرف، فإن قدراته وإمكاناته العقلية تؤثر على تنمية مهارة الفهم لديه. ويمكن القول بأن الفرد يفهم ما يقرأ عندما تتساوى درجة فهمه لما يقرأ مع درجة فهمه لما يسمع. وتتضمن هذه المهارة ما يأتى من مهارات جزئية:

١- التعرف على الأفكار الأساسية واختزانها.

٢- اكتشاف التفاصيل واختزانها.

٣- تذكر تسلسل الأحداث.

٤- التنبؤ بالنتائج.

٥- فهم المعنى الضمنى أو المستتر.

٦- تقويم المقروء والحكم عليه.

ويجب أن يراعى برنامج تعليم الكبار هذه الأسس والمبادئ فى بناء المادة القرائية والتدريبات اللغوية.

مهارات الكتابة

ينبغى أن يهتم برنامج تعليم الكبار بتعليم الكتابة من الدرس الأول. فلا بأس من تعليم الدارس أن يكتب اسمه وعنوانه والبيانات الخاصة ببطاقته الشخصية مع الدروس الأولى لتعليم القراءة والكتابة[1].

وبعد ذلك يبدأ تدريب الدارسين على كتابة جمل قصيرة ذات معنى أو حكم مأثورة أو بعض الأحاديث النبوية. ويجب أن تكون هناك خطوط مرسومة للدارس تحت الجملة المراد تدريبه على كتابتها، وذلك حتى يستطيع الكتابة عليها بسهولة، ولاسيما المرحلة الأولى من تعلمه، والتى لمّا تقو فيها قدرته على ضبط استعمال القلم بعد. وسنفصل القول فى ذلك فى الفصل الأخير إن شاء الله.

وهناك الكثير من الصعوبات الكتابية، مثل كتابة الحروف المتشابهة، وحروف المد، والتنوين، والهمزة، والألف اللينة وغير ذلك، ويمكن التغلب على هذه الصعوبات من خلال المعالجة المنتظمة وتأجيل بعض الصعوبات إلى مرحلة متأخرة من المقرر الدراسى، وذلك حتى يكون المتعلم قد أتقن مهارة التعرف الكامل على الحروف والكلمات، واكتسب الكثير من القدرة اللغوية التى تمكنه من مواجهة هذه الصعوبات بدون يأس أو إحساس بالإحباط.

مستويات التقويم ووسائله

إن تعليم اللغات سواء كانت لغة الدارس، أم لغة أجنبية، يعتبر عملية تربوية، تتمثل فيها جوانب ثلاثة: الجانب العقلى، والجانب الوجدانى، والجانب الحسى

(١) راجع: محمود رشدى خاطر: تقويم نشاط محو الأمية فى الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والجهاز الإقليمى العربى لمحو الأمية، الإسكندرية، ديسمبر ١٩٧١.

الحركى. ومع تمثل هذه الجوانب فى تعليمها، سواء أكان ذلك للصغار أم للكبار فإن الجانب الحسى الحركى يكون أوضح كثيرا من الجانبين العقلى والوجدانى، حيث إن تعليم اللغة يستهدف فى المرتبة الأولى تثبيت مجموعة من المهارات وتنمية بعض أشكال السلوك اللغوى المرغوب فيها.

ومن ثم فإن برامج تعليم الكبار لابد أن تشتمل على مجموعة من التدريبات والاختبارات المتنوعة التى تخدم التدريب على القراءة وآلياتها، والكتابة ومهاراتها المساعدة، والمهارات الحسابية.

ومن أهم هذه الاختبارات والتدريبات ما يأتى:

أولا: اختبارات التعرف على الدارسين وتحديد مستواهم، وهذا ما يعرف باسم Initial Evaluation أو التقويم المبدئى. وهذا الاختبار ينقسم إلى قسمين: قسم خاص بجمع بيانات ومعلومات عن الدارس. يقوم بجمعها المدرس عن طريق أسئلة توجه إلى الدارس الكبير. وتشتمل هذه الأسئلة على البيانات الخاصة بالاسم والسن والعمل، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن ووسيلة المواصلات التى يستخدمها للوصول إلى الفصول الدراسية. والهدف من جمع هذه البيانات هو التعرف على الدارس وعلى خلفيته، وذلك لوضعه فى البرنامج المناسب، وتزويده بالمواد التعليمية التى تتناسب مع خلفيته المهنية، وتساعده على تحسين وضعه، إما بالحصول على عمل جديد، أو بترقيته ورفع مستواه وكفاءته فى المهنة التى يعمل بها.

أما القسم الثانى فينبغى أن يتضمن أسئلة متدرجة من السهولة إلى الصعوبة للتعرف على الحروف الهجائية، والتعرف على المفردات ونطقها، وعلى الجملة ونطقها. كما يتضمن أسئلة لاختبار فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، كما ينبغى أن يشتمل الاختبار على مهارات التحرير العربى مثل الإملاء والخط، وعلامات الترقيم، وعلى التعبير الكتابى.

والهدف من هذه الاختبارات هو التعرف على الدارسين الكبار، وتحديد مستواهم حتى يتمكن وضعهم فى المستويات الدراسية المناسبة لهم فى البرنامج.

ثانيا: فى البرنامج نفسه، يجب أن تتعدد وتتنوع الاختبارات والتدريبات بالشكل الذى يجعلها تخدم أكثر من مهارة فى وقت واحد، ولذلك يجب أن تكون هناك تدريبات موجهة أساسا لخدمة أهداف القراءة، وبعض التدريبات للتعرف على الكلمات أو الحروف أو الجمل، وبعضها لخدمة تجريد الحروف وبناء الكلمات، وبعضها لخدمة التدريب على تكملة التراكيب والجمل، وبعضها لخدمة الفهم والاستنتاج، كما يجب أن تتعدد وتتنوع التدريبات والاختبارات التى تخدم أهداف الكتابة العربية، وخصائصها والتدريب على الإملاء والخط والتعبير، ومثل هذه الاختبارات والتدريبات التى تقيس مدى قدرة الدارسين على إتقان المهارات السابقة، وتشخيص جوانب القوة والضعف فيها وعلاجها تسمى بالاختبارات البنائية Forma-tive Evaluation.

ثالثا: يجب أن تستخدم اختبارات مثل تلك التى تم وضعها فى القسم الثانى فى أولا؛ وذلك لقياس مدى تحقق أهداف البرنامج فى نهاية كل مرحلة، أثناء تنفيذ البرنامج ومثل هذه الاختبارات تسمى بالاختبارات النهائية. Summative Evalua-tion.

وهكذا نرى أن التقويم فى تعليم الكبار هو عملية شاملة تغطى كل جوانب العملية التعليمية، ولا تقتصر على جانب واحد، مثل قياس أداء الدارسين فقط، وإنما هى عملية تهدف إلى الحكم على مدى ما تحقق من الأهداف التعليمية المنشودة، وقياس نتائج التعلم أو العائد التعليمى للتدريس، وعلى هذا فهى عملية تقويم لا للمخرجات التعليمية فقط Outputs ولكنها عملية لتقويم المدخلات أيضا Inputs وذلك من خلال الحكم على قيمة الأهداف والمواد التعليمية ووسائل التدريس والتقويم، وغير ذلك مما له أثر فى العملية التعليمية.

رابعاً: التقويم هنا هو عملية تشخيص وعلاج للموقف التربوى، وهو يتم وفق معايير محددة أو مستويات محددة للأداء يمكن أن يطلق عليها، الإحسان فى الأداء والإتقان فيه، وهو ما يمكن التعبير عنها بالأهداف التربوية المحددة للعمل سلفاً.

إذن فالمحك هنا ليس تقويم عمل الدارس على أساس مقارنته بعمل الجماعة، أو المستوى الذى وصلت إليه أعمال المجموعة؛ لأن هذا قد يعنى الرضا بنجاح الدارسين دون الوصول إلى مستوى الأداء المتقن، أو مستوى الإحسان فى العمل. وهذا يؤدى بالضرورة إلى انخفاض مستوى حياة الجماعة وتخلفها.

وتقاس دقة وسائل التقويم هنا بمدى صدقها فى قياس أداء المتعلم، لمعرفة قربه أو بعده عن مستويات الأداء المطلوبة، والتى تمثل الأهداف التعليمية للمنهج أو البرنامج أو الوحدة أو الدرس، وفى ضوء هذه المستويات أو الأهداف يصدر الحكم، ويتخذ القرار تجاه عمل العامل أو أداء المتعلم صغيرا كان أم كبيرا.

١٠

الفصل العاشر

المنهجية والرؤى المستقبلية



المنهجية والرؤى المستقبلية

معايير هامة:

يبدو هذا الجزء من الكتاب وكأنه دعوة لإعادة النظر فى خطة تعليم الكبار فى ضوء المناقشات والآراء التى دارت فى الفصول السابقة. ونحن لسنا فى حاجة إلى النظر فى كل شىء بالطبع، ولكن هناك ضرورات تقتضيها الآن طبيعة الموضوع، كما تقتضيها معطيات الزمان والمكان وحاجات الناس فى كل زمان ومكان. ومن أهم هذه الضرورات ما يلى:

أولاً- يحتاج المصممون لبرامج تعليم الكبار والقائمون عليها - عموما- أن يسألوا أنفسهم بادئ ذى بدء: من نحن؟ وماذا نريد أن نكون؟ وأن يجيبوا عن هذين السؤالين، فالإجابة عنهما توضح لهم فلسفتهم الاجتماعية الشاملة كيف يرون الله؟ وما حقيقة الكون، وما علاقتهم به؟ وما حقيقة الإنسان من حيث مصدره وغايته، ووظيفته فى الحياة، وعلاقته بالكون من حوله، ومركزه فى هذا الكون؟ وما حقيقة الحياة الدنيا والآخرة فى تصورهم؟ وما المعايير التى تحكم نظم الحياة السياسية والاقتصادية؟ وما موجهات الثقافة والفنون والآداب والصحافة والإعلام والإعلان فى هذه الحياة؟ وما أهدافها التى تعمل على حقيقتها فى ضوء الرؤية الاجتماعية الشاملة؟.

إنه بدون تحديد لهذه الفلسفة الاجتماعية أو الهوية الاجتماعية لا يمكن تحديد الفلسفة التربوية، فالفلسفة التربوية تنبثق عن الفلسفة الاجتماعية الشاملة.. تؤكدها، وتعيدها إلى طريق الصواب إذا انحرفت أو انحرف بعض عناصرها عن الخط المرسوم لها. والفلسفة التربوية هى تحديد للأسس العقائدية والأسس الاجتماعية، والأسس النفسية التى على أساسها تصمم مناهج التربية والتعليم النظامية، وغير

النظامـية، ويعد المعلمون، ويمول التعليم، وتقام المبانى المدرسية المناسبة، وتنظم الإدارة التعليـمية، وتخطـط المناهج التربوية المختلفة، وتنفذ وتطور.. إلخ.

إن الفلسفة التربوية بمثابة قاعدة الانطلاق الموحدة، التى تحدد للنظام التعليمى غاياته المنشودة، التى تعمل الوسائل المختلفة، والمتنوعة على تحقيقها، إنها تحديد واضح لطبيعة المجتمع الذى نريد بناءه، ولطبيعة الإنسان الذى يجب أن نربيه... الإنسان القادر على أن يسهم بإيجابية وفاعلية فى بناء هذا المجتمع.

باختصار إن الفلسفة التربوية الواضحة المنبثقة عن فلسفة اجتماعية شاملة أو عن تصور متكامل لحقائق الألوهية والكون والإنسان والحياة، هى بداية أى إصلاح اجتماعى، فضلاً عن أن يكون هذا الإصلاح مؤسساً على عملية حاسمة فى بناء البشر وبناء المجتمعات الإنسانية كمناهج التربية والتعليم.

ثانياً- ليس معنى ما سبق أن يتوقف العمل فى تعليم الكبار حتى تظهر الفلسفة التربوية الواضحة المنبثقة عن فلسفة اجتماعية شاملة؛ لأن الحاجات العاجلة للمجتمع تتطلب أن يبدأ العمل معتمداً على الخبرات المتوافرة.. حتى يأتى الوقت الذى تتضح فيه الأمور الغامضة ويصبح فيه إضفاء صبغة الاحتراف على هذا العمل أمراً طبيعياً. وهذا يتطلب بالطبع وجود منهجية لكل من البحث والتطبيق، ووجود تعليم منظم للمهنيين المحترفين. وهذا يتطلب تدخل الجامعة، فقد أصبحت المؤسسة الوحيدة تقريباً التى يمكن أن تضفى صبغة الاحتراف على معظم المشروعات الإنسانية، ومنها بالطبع تعليم الكبار.

ثالثا- ليس معنى عدم تبلور فلسفة أو نظرية واضحة للعمل أن تلجأ الأقطار النامية إلى التجديد عن طريق الاقتباس فقط من الحضارة المعاصرة: «إن الفكاك من التبعية الفكرية، والاعتماد على النفس، هو موقف فكري، يقوم على قدرة البلاد (النامية) على تطوير أنظمتها وأساليبها وغاياتها من خلال دراستها لتراثها الحضارى

أولاً، وقدرتها على الإبداع والابتكار ثانياً وبحيث تكون الاستفادة من الدول المتقدمة بعين ناقدة، وبصيرة نافذة»[1].

إن ما يجرى فى العالم العربى- على سبيل المثال- من محاولات تفكيك النظام الإقليمى العربى، ومؤسساته واستبداله بنظام شرق أوسطى له خصائصه الاقتصادية والثقافية والعلمية، ما هو إلا سعى إلى محو الذاكرة العربية، وإعادة تشكيلها بما يتسق مع نظام عالمى جديد يتشدق بالدعوة إلى احترام حقوق الإنسان دون احترام حقوق الشعوب وخصوصياتها الحضارية[2].

إن الشعوب التى تفقد ذاتيتها، تفقد قدرتها الفاعلة على استيعاب الحضارة الكونية؛ فالواقع أنه لا عالمية بدون ذاتية مستقلة[3]. وبذلك يمكن القول إن الأصول الإسلامية والتراث الإسلامى فى حاجة إلى دراسة وبحث إذا أرادت الأقطار العربية أن تكون لها تربية إسلامية عربية، وتعليم كبار إسلامى عربى، وأن تكون لها ذاتيتها الثقافية المستقلة التى تقدرها على إنتاج حقائق موضوعية صالحة للتداول فى عالم اليوم وغداً.. وإلى ما شاء الله.

رابعاً- إن تعليم الكبار- على عكس التعليم النظامى- لا يحتاج فى الغالب إلى توفير مؤسسات معمرة دائمة، وإنما يحتاج إلى مؤسساته الخاصة به، والتى تتسم بالتغير والتجدد وفق مقتضيات الحال، ومعطيات الزمان والبيئة المنشأة فيها.

ولابد أن تكون هناك ترتيبات وتعاونيات وتنسيقات بين مختلف أجهزة الدولة ووزاراتها. كما لابد أن يسمح للمبادرات الخاصة بأن تأخذ دورها فى هذا النشاط من خلال الاتحادات الطوعية، والمنظمات غير الحكومية بما فى ذلك نقابات العمال

(١) شكرى عباس، مرجع سابق، ص ١٧.

(٢) حامد عمار: «نظام التعليم فى مصر هو الأزمة والحل معاً»، الأهرام فى ١٩٩٥/٧/٩، ص ٢٠.

(٣) برهان غليون، المستقلة، السنة الثالثة، العدد، ٥٥، ٢٩ ذو الحجة ١٤١٥ هـ ٢٩ مايو/ أيار ١٩٩٥م ص ٩.

والاتحادات الموظفين، والنقابات المهنية المختلفة، فمن شأن ذلك أن يسهم إسهاماً حقيقياً فى تحقيق ديمقراطية التعليم، وعدم صبغ تعليم الكبار بالصبغة النظامية التى هى طابع التعليم النظامى. والأهم من كل هذا هو أن يصير هذا اللون من التعليم دافعاً إلى استعادة الشعور بالأهمية الشخصية والاجتماعية، والشعور بالمسئولية الاجتماعية والوطنية. ويكفى أن نعيد التفكير والنظر فى دور الأزهر ورجاله أيام أن كان يدار بصورة مستقلة عن التعليم النظامى.

خامساً- هل نضع سياسات تعليم الكبار على المستوى القومى كما فعلت من قبل الدول صاحبة التجربة الاشتراكية، وكذلك الدول الإسكندنافية؟ أم نترك الأمر كله للاتحادات الطوعية والهيئات الخاصة المختلفة؟ يرى الباحث أن الأمر يمكن أن يكون بين هؤلاء وهؤلاء، فمحو الأمية – وهو جزء أساسى من تعليم الكبار كما سبق أن رأينا – ينبغى أن يلقى الجزء الأعظم من تبعاته على التنظيم المركزى للدولة. أما ما يلى ذلك من أنواع تعليم الكبار ومناشطه فينبغى أن تقوم به الهيئات والاتحادات الخاصة أو أن تقوم بمعظمه. وذلك حتى لا ينزلق تعليم الكبار كله إلى القبضة الأحادية للدولة وسيطرتها المركزية التى قد لا تعى الحاجات والمعطيات الخاصة بالبيئات والظروف المختلفة.

إن التعليم النظامى نفسه لن تقوم له قائمة إلا إذا أفلت من هذه القبضة الأحادية للوزارة المركزية، وأعطيت صلاحيات تمويله وتنظيمه وكل ما يتصل به للمحافظات والإدارات المحلية. على أن يبقى للوزارات المركزية أمران: الحفاظ على الطابع القومى، والحفاظ على المستوى العام، وفى ذلك تفاصيل كثيرة، ليس هذا مجالها.

سادساً- وهل يترك تمويل تعليم الكبار تحت رحمة القدرة على جمع الأموال أو توفير الأموال من الأفراد أو الهيئات التى ترغب فى تعليم الكبار؟ فتمويل التعليم مشكلة كبرى تحول بين بعض الدول وما تهدف إليه بسبب ضعف إمكاناتها المادية. لذلك فإن الجمعيات الخاصة، والاتحادات والنقابات المهنية لابد أن يكون لها

دور فى ذلك وقد نجحت هذه الجهود فى كثير من دول العالم المتقدم صناعياً فى هذه العملية.

أما بالنسبة للبلاد العربية والإسلامية عموماً «فالإسلام عقيدة وحضارة» يقدم لنا سبلا هامة يمكن بها مواجهة هذه المشكلة بحيث تستطيع تكثير الجهود المبذولة لتعليم الكبار دون التقيد بالقدرات المالية للدولة.

«فمن الأحاديث النبوية المعروفة» : قوله - ﷺ - «إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له»، «ويؤكد كثير من المحللين أن التعليم مصرف من المصارف التى ينفق عليها مال المسلم كصدقة جارية، وخاصة إذا جاء ذلك من خلال «مشروع»، ذلك أن الصدقة الموجهة على سبيل الإحسان الفردى، نفعها يقتصر على من يتلقاها ويكون مفعولها موقوتاً، أما الإنفاق على شئون التعليم عن طريق «مشروع» فهذا من شأنه أن يجعل الإنفاق «مستمراً» و «عاماً».

«ومن أجل ذلك اندفع كثير من الأغنياء إلى وقف جزء من أموالهم الثابتة والمنقولة على مشروعات تعليمية كإنشاء المدارس، مما وفر لها مصدراً دائماً للتمويل»[1] ويمكن دراسة هذه التجربة للاستفادة بها فى تمويل تعليم الكبار.

سابعاً- إن كثيراً من مؤسسات تعليم الكبار توجه اللوم إلى الضحية، عندما يعزون إخفاقهم فى اجتذاب الناس إلى برامجهم إلى عدم دافعية الكبار للإفادة من الفرص التعليمية المتاحة لهم. ويدّعون أن باب الدافعية والحفز لا يمكن فتحه إلا من ناحية الكبار فقط، وهذا نوع من التبرير غير المقبول، فقد أصبح من أهداف هذه المؤسسات توعية المستغَلين والمستبعَدين والمحرومين بما حرموا منه، وتنظيمهم للنضال من أجل الحصول على حقوقهم.

(١) سعيد إسماعيل، مرجع سابق، ص ١٥٢- ١٥٣.

ثامناً– ما حجم الحرية التى يمكن أن تعطى للدارسين الكبار فى اختيار المحتوى وطرائق ووسائل التدريس المناسبة؟ إننا لا ينبغى أن نحلم أحلاماً مستحيلة فى هذا السياق، ولكن ينبغى– كما سبق أن ذكرنا – أن نكون أذكياء مع الكبار.. فيمكن– على سبيل المثال – أن نعطيهم الأطر العامة للمحتوى، ثم نترك لهم حرية الحركة الفكرية داخلها، كأن نقول لهم مثلاً «الديمقراطية ضرورة حياتية» ثم نترك لهم حرية الاختيار من البدائل الديمقراطية المختلفة.

إن الاتجاه الإنسانى فى منهجية تعليم الكبار ينبغى أن يطبق من خلال التفاعل الإنسانى والمواجهات الإنسانية، مع إدخال المعلومات والمهارات من خلال قنوات الاتصال ووسائلها والمواد التعليمية المختلفة.

لكن المشكلة تكمن عندما يتم التعليم عن بعد، من خلال التلفزيون مثلاً، فكيف يتم الحفاظ على التفاعل الإنسانى؟ إن هناك من يرى أن استخدم المواد الإعلامية الموجهة إلى الجماهير وتعميمها عليهم هو اتجاه نحو مركزية الإنتاج والضبط والتحكم، وهذا قد يناهض الاتجاه الإنساني، وقد يتناقض مع الحاجات المحلية لحساب تنمية الولاء للدولة.

إن لمشكلة الحرية هذه شكلاً آخر ذا مصدر خارجى: «فكيف نستطيع علاج الإشكالية التى تفرضها الوسائل الإعلامية الإلكترونية الحديثة والتى تدفع بكثير من الدول النامية تجاه استيراد برامج أجنبية لمجرد رغبة هذه الدول فى استخدام المرافق التلفزيونية الجديدة المتاحة لديها إلى أقصى درجة ممكنة؟ وكيف يمكن تشجيع الإنتاج المحلى؟ والأهم من ذلك: «كيف يمكن إقناع المشاهد المحلى، الذى أفسدته البرامج الأجنبية المستوردة ذات البريق الخلاب بمتابعة ومشاهدة البرامج المحلية الفقيرة ذات الصلة بواقعه وسياقه الحضارى؟»[1].

---

(١) ه. س. بولا: مرجع سابق، ص ١٦٦.

تاسعاً- التقويم عمل إنسانى، وإنه لهذا ينبغى أن يستخدم لأغراض تشخيصية. واختبار الكبار للتأكد من مستوى الإنجاز لا ينبغى أن يولد لديهم الشعور بالإخفاق أو الشعور بالاستياء. وللوصول إلى هذه الغاية ينبغى أن يظل التقويم بشكل ما تحت سيطرة الدارسين، وأن يصير التقويم الذاتى جزءاً هاماً من تقويم تعليم الكبار.

عاشراً- لابد أن يعد معلمو الكبار والخبراء فى هذا المجال إعداداً متكاملاً. كما ينبغى أن يكونوا من بين القيادات الفكرية والاجتماعية؛ لأنهم يتعاملون مع الكبار الناضجين الذين يعملون فى شتى مجالات الحياة. وهذا يتطلب تسليح هذه القيادات بالثقافة العقيدية والفلسفية الواسعة، والدراسة التخصصية الكافية، والدراسة المهنية الشاملة، كما يجب أن يعاد تعليمهم وتدريبهم بطريقة دورية كى لا يصيبهم «القدم المعنوى» فيصبحوا قوة دافعة للتخلف بدل أن يكونوا قادة للتقدم.

حادى عشر- إن الجامعات عموماً، وكليات التربية فيها على وجه الخصوص، ينبغى أن تضطلع بمسئولياتها كاملة فى هذا المجال، بحيث يصبح تعليم الكبار «مهنة» يتفرغ القائمون عليها لمهمة الاضطلاع بمسئولياتها، لا أن تكون وسيلة للدعاية واستعراض مظاهر الوجاهة الاجتماعية.

وأخيرا فإن المستقبل بيد الله. ولكن علينا أن نأخذ بالأسباب التى تجعل مستقبلنا من صنع أيدينا نحن، وكما نريده نحن، لا كما يريده لنا الآخرون. وهذا يقتضى أن نربى أبناءنا وشبابنا وفق مرئياتنا وآمالنا وطموحاتنا وتصورنا الكلى للألوهية والكون والإنسان والحياة.



١١

الفصل الحادى عشر

برنامج لتعليم المهارات اللغوية للكبار

برنامج تعليم المهارات اللغوية للكبار

إن الأهداف الأساسية لبرامج محو الأمية هى مساعدة من لم ينالوا فرصة فى التعليم النظامى على العيش حياة أتم وأسعد، وعلى تكييف حياتهم المتغيرة والتكيف معها، وعلى الحفاظ على العناصر الجوهرية فى تصورهم الاعتقادى وتصورهم الاجتماعى، وعلى تنمية أفضل العناصر فى ثقافتهم الخاصة، وعلى أن يحققوا من التقدم الاجتماعى والاقتصادى ما يمكنهم من تبوء مكانهم المناسب فى عالمهم المعاصر، ومن العيش فى سلام مع الله، ومع النفس، ومع مفردات الكون من حولهم.

ولكى تتحقق هذه الأهداف لابد من العناية بكل طاقات الإنسان وقدراته. فالله قد خلق الإنسان مزودا بقدرات كامنة فيه قادرة على توجيهه إلى الخير وإلى الشر. وقد أودع فى نفسه خصائص القدرة على إدراك الخير والشر، والهدى والضلال، والحق والباطل، كما زوده بكل وسائل الإدراك والتمييز والتدبر وأهمها السمع والبصر والفؤاد والتحدث والكتابة... وكل الطاقات التى تسهل له الاختيار، وتيسر له وظيفته فى الحياة والإسهام فى إعمارها.

إن اللغة وسيلة للتفكير والتعبير والاتصال. فنحن نفكر باللغة ونعمل بها، فإذا فسدت اللغة فسدت الحياة كلها. إن اضطراب القيم والمعاملات هو أثر من آثار استخدامنا الرديء للغة، حيث لم نعد نتحرى الصدق أو نراعى الدقة والموضوعية. فحين لا توضع الألفاظ موضعها تضطرب الأذهان، وحين تضطرب الأذهان تفسد المعاملات، وحين تفسد المعاملات، يدب الوهن والخراب إلى الحياة بأسرها.

إن هدف تعليم اللغة فى برامج محو الأمية هو مساعدة الدارس على الاتصال اللغوى الواضح السليم، سواء كان هذا الاتصال شفويا أو كتابيا. وعلى هذا الأساس فليست غاية هذه البرامج مجرد تعلم القراءة والكتابة وقواعد النحو، وإنما غايتها أن

يستخدم الدارس المهارات اللغوية الأساسية وهى الاستماع، والكلام والقراءة والكتابة بفاعلية فى مناشط حياته اليومية[1].

إن الاتصال اللغوى له أركان أربعة هى: الكلام والاستماع والكتابة والقراءة. وهذه المهارات متصلة ببعضها البعض تمام الاتصال، وكل منها يؤثر ويتأثر بالآخر. والقارئ الجيد هو – غالبا– متحدث جيد، وكاتب جيد. والكاتب الجيد هو – عادة – متحدث جيد وكاتب جيد. والكاتب يكون فى معظم الأحيان مستمعا جيدا وقارئا جيدا.. إلخ[2].

وعلى هذا الأساس فإن مهمة المؤلف فى هذا الفصل هى تصميم برنامج لتدريس اللغة العربية للكبار مع التركيز على أساليب التدريس، وسوف يسير فى معالجة هذه القضية على النحو التالى:

– بيان أهمية اللغة فى حياة الكبار.

– إيضاح الأسس التى ينبغى أن يقوم عليها برنامج تعليم اللغة العربية.

– تحديد أهداف برنامج تعليم مهارات اللغة للكبار.

– بيان كيفية تحديد محتوى برنامج تعليم اللغة.

– بيان المهارات اللغوية وكيفية تنميتها لدى الدارسين فى برامج محو الأمية مع التركيز على مهارات الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة.

– إيضاح كيفية بناء الدروس.

– كيفية بناء التدريبات.

– بيان طرق ومراحل تعليم القراءة والكتابة مع إيضاح مزايا كل طريقة وعيوبها، وتحديد الطريقة التى يتم العمل بها حاليا.

– تحديد طريقة مقترحة للسير فى الدرس من التمهيد إلى التقويم.

(١) على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، الرياض، دار الشواف، ١٩٩١، ص٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٧.

أهمية اللغة فى حياة الكبار

يستند تعليم اللغة للكبار إلى حقيقة هامة، وهى أن قدرات الكبار وطاقاتهم على التعلم أكبر وأعظم من قدرات الصغار، وذلك لما تجمع للكبار من خبرات وفرص نمو على مر السنين، كما أن الكبير قد أتيح له أن يحصل على معلومات، وحقائق، ومفاهيم كثيرة، من خلال احتكاكه اليومى بمواقف الحياة التى تواجهه. وعلى هذا فإن الكثير مما يعلم للصغار معروف لدى الكبار، وإن كانت معرفتهم به لم تكن من خلال مواقف تعليمية منظمة.

إن هذا يدعونا إلى أن ننظم محتوى البرنامج اللغوى للكبار بحيث يكون متصلا بمواقف الحياة اليومية التى يواجهونها، ومساعدا لهم على حل مشكلات هذه الحياة. أى أن تعلم اللغة لابد أن يسهم فى مساعدة الكبير على أن يعيش بطريقة أفضل وأن يعمل بطريقة أتقن وأسرع، وأن يفهم المجتمع والحياة حوله بطريقة أكثر شمولية وأكبر عمقا[1].

إن الكبير مواجه بمشكلات كثيرة: فهو لا يستطيع قراءة الآيات والسور التى يصلى بها، كما أنه لا يعرف حتى قراءة البطاقة الشخصية التى يحملها معه فى كل مكان. هذا فضلا عن أنه مطالب– وخاصة فى مجتمع اليوم– أن يعرف – مثلا – كيف يتعامل مع خريطة بلاده، وكيف يعرف اسم الآلة التى يعمل عليها، وكيف ينفذ تعليمات تشغيلها. وهو مطالب بأن يعرف كيف يتحدث فى الهاتف، وكيف يسجل ملاحظات عن عمله اليومى أو عمل غيره، وكيف يكتب سجلا لنفسه. إن عدم قدرة الكبير على استخدام اللغة قراءة وكتابة، يجعله – مثلا – غير قادر على قراءة الصحف والمجلات، أو حتى النشرات التى تصدر فى مكان عمله، أو الإعلانات والملصقات الموجودة فى كل مكان، والتى يمكن أن تنمى وعيه باتجاه حركة المجتمع حوله، وبالمشكلات والصعوبات والمتغيرات التى يواجهها. فهو إذا دخل إلى المستشفى – مثلا– لا يفرق بين غرفة العمليات، وغرفة المخزن. وهو يتعامل مع

(١) انظر: ليراسرينيفاسن، التعليم غير النظامى، مرجع سابق.

المعلبات والأغذية المحفوظة ولا يستطيع أن يفرق بين ما بداخلها. وهو يتعامل مع الملابس المصنوعة فى الخارج أو فى الداخل ولا يعرف حقيقة المواد المصنوعة منها.

إن الأمى اليوم مواجه بتقدم علمى وتقنى كبير. وهو يعيش فى عالم تسود فيه الطائرات والسيارات والقطارات السريعة، وهو – باستثناء الدراجة – لا يستطيع أن يتعامل بكفاءة مع هذه الوسائل الحديثة دون تعلم للغة ومهاراتها، فاللغة تساعده على استخدام معظم وسائل المواصلات، وتعلمه آداب المرور وإشاراته، وتعلمه قراءة اللوحات المعلنة عن مواعيد إقلاع ووصول الطائرات والقطارات والحافلات وغيرها.

والأمى الكبير مطالب اليوم بأن يتعامل مع مكاتب البريد والبنوك والمصانع والإدارات الحكومية المختلفة، وكل هذه المؤسسات تحتاج إلى قدر من المعرفة بالقراءة والكتابة والمهارات اللغوية المختلفة التى تسهل له عملية الاتصال، وإنجاز المهمات فى هذه المؤسسات. فبرقية المواساة فى مصيبة حلت– مثلا– أو التعزية فى موت صديق أو قريب تختلف عن برقية تهنئة بالنجاح، أو مقدم مولود جديد. وتعاطى الأدوية يقتضى معرفة مقدار ما يؤخذ، ومواعيد أخذه. واستخدام الساعة لمعرفة المواقيت، يقتضى معرفة القراءة والكتابة. واستخدام الأساليب الحديثة فى الزراعة يستلزم قدرا من المعرفة والسيطرة على مهارات القراءة والكتابة لمعرفة أجود أنواع البذور، وأجود أنواع السماد، وأوقات الزراعة المناسبة، وكيفية التعامل مع الآلات الزراعية الحديثة التى لابد منها لتوفير الوقت والجهود فى الزراعة، والتخلص من مشكلة نقص الأيدى العاملة فى هذا القطاع.

وهكذا نرى، أن الأمى الكبير كى يعيش حياة كاملة، بأبعادها المختلفة، هو فى حاجة إلى السيطرة على مهارات القراءة والكتابة الرئيسية على الأقل.

الأسس التى ينبغى أن يقوم عليها برنامج تعليم اللغة العربية للكبار

عند تصميم برنامج لتعليم القراءة والكتابة للكبار. لابد من مراعاة مجموعة من الأسس النفسية والاجتماعية والتربوية. ومن أهم هذه الأسس ما يأتى[1]:

(١) انظر: محمود رشدى خاطر: إعداد المواد التعليمية فى البرامج الوظيفية، سرس الليان، جمهورية مصر العربية، ١٩٧٢.

١- التعرف على الفلسفة السائدة للمجتمع الذى يعيش فيه الكبار المستهدفون بالتعليم، وعلى ثقافته السائدة، فالبرنامج ينبغى أن يكون انعكاسا صادقا لفلسفة هذا المجتمع وثقافته.

٢- فهم الجمهور المستهدف وخصائصه السلوكية والثقافية، ومعرفة اهتماماته، وحاجاته ومشكلاته.

٣- التكامل بين محتوى البرنامج ومهارات الاتصال، مثل القراءة والكتابة، حيث يجب إعداد مصفوفة محتوى لجميع وحدات ودروس البرنامج، ثم تصنيف المعلومات الفنية اللازم إدخالها وتوزيعها على جوانب النشاط اللغوى بشقيه: التحدث والاستماع من جهة، والكتابة والقراءة من جهة أخرى.

٤- إعداد قائمة ضبط، يتم فيها رصد كل درس والمفاهيم والعموميات الرئيسية فيه، والمهارات التى يخدمها، والوسائل والأنشطة التعليمية اللازمة له، وعدد كلماته.

٥- عمل تصنيف موضوعى للتأكد من أن موضوعات الدروس تخدم الأهداف العامة والخاصة للبرنامج، وأنها متفقة مع فلسفة المجتمع وثقافته، ومناسبة لمستوى الدارسين، وحاجاتهم ومشكلاتهم.

٦- إعداد قوائم للمفردات المستخدمة فى الدروس المختلفة. وهذا يساعد على ضبط العدد الإجمالى للكلمات وحصر الكلمات الجديدة المضافة إلى كل درس، ومعرفة نسبتها بالنسبة إلى الكلمات القديمة، وقياس التكرار بين المفردات وذلك حتى تحظى كل مفردة بالاهتمام المناسب لها من التكرار، ومن تعلم الدارسين لها.

٧- تدرج المواد الدراسية فى البرنامج من ناحية الطول والصعوبة، مما يضمن عدم إحساس الدارس بالانتقال الفجائى، ومما يحقق له الإحساس بالتقدم اللازم له.

٨- الاستعانة بالصور فى عرض الدروس فى البرنامج، فالدرس عادة يبدأ بعرض صورة أو مجموعة من الصور التى تدور حول موضوع معين. وتحت الصورة أو فى

الصفحة التالية، مجموعة من الكلمات التى ترتبط بموضوع الصورة. وفى أسفل كل صفحة توجيهات للمدرس لاستخدام الصورة أو الصور كموضوع للمناقشة بين الدارسين والوصول من المناقشة إلى موضوع الدرس[1].

٩- الاهتمام بالتدريبات ودروس المراجعة، حيث ينبغى تنظيم البرنامج فى صورة وحدات أو دروس، فى كل درس مجموعة من التدريبات المنصبة على المهارات الرئيسية للقراءة والكتابة، كما يجب أن يكون هناك درس للمراجعة بعد كل أربعة دروس. هذا بالإضافة إلى التوجيهات المختصرة الموجودة أسفل كل صفحة والتى تهدف إلى مساعدة المدرس على طريقة السير فى الدرس، وطريقة حل التمرينات وتوضح له الهدف من الدروس ومن كل تدريب.

١٠- إعداد مرشد للمعلم، يوضح له أهداف البرنامج العامة، والأهداف الخاصة بكل وحدة أو درس، ويشرح له طريقة السير فى الدرس، وطريقة حل التدريبات أو عمل تدريبات جديدة. إذا كان هناك ما يستدعى ذلك.

أهداف برنامج تعليم مهارات اللغة للكبار

الهدف وصف لتغير سلوكى يتوقع حدوثه من المتعلم بعد مروره بمجموعة معينة من الخبرات والأنشطة التربوية. وبرنامج تعليم مهارات اللغة له أهداف عامة، وله أهداف إجرائية خاصة بكل درس أو وحدة دراسية، أما الأهداف العامة لبرنامج تعليم مهارات اللغة للكبار فهى كما يلى:

١- تنمية مهارات الاتصال لدى الدارسين وهى: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بدرجة تمكنهم من المشاركة الإيجابية فى أنشطة المجتمع. وتساعد على تنمية وعيهم المهنى والحضارى، بحيث يصبحون عمالا أو فلاحين أو موظفين قابلين للتعليم والتدريب، صالحين للرقى والتقدم.

(١) انظر: مرشد المعلم لبرنامج القراءة والكتابة والحساب: مشروع محو الأمية المعجل، بالتعاون مع البنك الدولى، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٠١هـ- ١٩٨٠م.

٢- مساعدة الدارسين على التكيف مع عالم سريع التغير، وفى عصر يتسم بالانفجار المعرفى والتقدم التقاني، وتقل فيه فرص العمالة اليدوية بسبب التطبيقات التقانية للعلم.

٣- مساعدة الدارسين على الانفتاح على وسائل الثقافة المتاحة لهم فى المجتمع، كالصحف والمجلات والكتب، وأجهزة الإعلام المختلفة والتى تقتضى أن يكون الفرد متمكنا من مهارات الاتصال اللغوية المختلفة.

٤- العمل على تنمية ثقة الدارس بنفسه، وإحساسه بأهميته، مما يؤثر تأثيرا إيجابيا على حياته الأسرية والاجتماعية، ويخلق لديه روح الطموح وحب الاستطلاع.

٥- تنمية وعى الدارسين بأن القضايا والمشكلات الفردية والاجتماعية إنما تمتد جذورها وأسبابها فى أعماق النفس البشرية، وأن مواجهة هذه القضايا وحل هذه المشكلات إنما يستلزم بالدرجة الأولى مواجهة النفس بصراحة وشجاعة، وتغيير الاتجاهات والقيم فى الاتجاه الذى يتسق مع التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة[١].

٦- تنمية روح المواطنة لدى الدارسين، من خلال تعريفهم بوطنهم وما يحتويه من مؤسسات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية، وبذلك يدرك دوره فيه، ويحاول أن يعدله ويطوره فى ضوء فلسفة المجتمع العربى الإسلامى.

٧- مساعدة الدارسين على فهم بعض الظواهر الطبيعية الموجودة حولهم، كالجو وتغيراته، والجهات الأصلية وطرق معرفتها، وقواعد الصحة العامة، كالاهتمام بنظافة الجسم والملابس والبيت والبيئة... إلى آخره.

(١) انظر على أحمد مدكور: «المضامين الإسلامية لتعليم الكبار فى ضوء القرآن والسنة» فى: علم تعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزء السادس، تونس- المنظمة. ١٩٩٣م.

٨- تنمية أنماط التفكير العلمى السليم لدى الدارسين، وخاصة التفكير المنطقى وتخليصهم من الاتكالية والسلبية، ومن اللجوء إلى أساليب غير علمية فى حل مشكلاتهم اليومية.

٩- تنمية ميل الدارسين إلى مواصلة التعليم، وإكسابهم الرغبة والقدرة على تعليم أنفسهم بأنفسهم.

١٠- إن تنمية الأخلاق الحسنة والاتجاهات والعادات السلوكية الفاضلة يجب أن تكون هى الهدف الأسمى لبرنامج تعليم القراءة والكتابة للكبار، كما يجب أن يكون هدفا لكل وحدة وكل درس فى هذا البرنامج، كما أن تنمية الوعى الدينى لدى الدارسين، على أساس فهم تعاليم الله وممارسة العبادات والشعائر بطريقة صحيحة، يجب أن يكون هو الهدف الأسمى لبرامج محو الأمية وتعليم الكبار.

تحديد محتوى برنامج تعليم اللغة

المحتوى هنا هو مجموعة الخبرات، والأنشطة التربوية المعدة، والتى تأتى فى سياق العمل - والتى يتوقع بعد مرور الدارسين بها أن تتحقق فيهم الأهداف العامة السابقة، والأهداف الخاصة بكل خبرة وكل درس.

وسوف نركز هنا عى الجانب الأهم فى المحتوى، وهو الموضوعات التى تشتمل على المادة اللغوية وعلى المهارات اللغوية وكيفية تنميتها. فالموضوعات التى تدور حولها الدروس فى البرنامج يجب أن تتنوع بحيث تخدم الأهداف العامة للبرنامج والأهداف الخاصة بكل درس، ولتخدم أيضا حاجات الدارسين واهتماماتهم المختلفة والمتنوعة، كما يجب أن تتنوع أيضا لتخدم الخصوصيات الثقافية المختلفة للدارسين. فلا شك أن عمال الزراعة تختلف اهتماماتهم عن عمال الصناعة، وكلتا الطائفتين تختلفان عن عمال الخدمات العامة.

وهكذا نجد أن تحديد نوعية الجمهور المستهدف مهم فى تحديد نوعية الموضوعات والخبرات التى يجب أن تعد لهم.

فينبغى – إذن – أن تكون الموضوعات متصلة بحياة الدارسين، وبالقضايا التى يحسون بها، والمشكلات التى يواجهونها. وهذا يعنى ضرورة الابتعاد عن الموضوعات الخيالية والرمزية مثل تلك التى تقدم للأطفال حتى لا يحس الدارس بعدم جدوى ما يقدم له، وبأنه يعامل وكأنه طفل.

ويجب أن تتنوع أيضا أساليب عرض الموضوعات وتتراوح ما بين أسلوب العرض القصصى، إلى أسلوب الحوار والمناقشة، ومن أسلوب إلقاء التعليمات والتوجيهات إلى أسلوب حل المشكلات. فذلك يتيح الفرصة لتقديم ألوان مختلفة ومتنوعة من الموضوعات والأنشطة التعليمية، ويجعل العملية التعليمية أكثر إنتاجية وأكثر إثارة وتشويقا.

كما يجب أن تشتمل موضوعات البرنامج على نصوص من القرآن ومن أحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام، وعلى أضواء من السيرة النبوية،. وعلى بعض المواقف الإسلامية التى تنم عن قيم أخلاقية فاضلة. وذلك بغرض فهم الدارسين للتصور الاعتقادى الإسلامى والنظام الاجتماعى الإسلامى المنبثق عنه.

ينبغى أن تمتزج المادة اللغوية بالموضوعات الثقافية العامة دينية كانت أو اجتماعية أو سياسية، أو اقتصادية – بطريقة مناسبة لمستوى فكر الدارسين واهتماماتهم المختلفة.

وفى هذا الصدد يمكن رصد أساليب تحديد مواد تعليم اللغة فى برامج محو الأمية فى العالم العربى وتصنيفها فى ثلاثة أنواع:–

النوع الأول– يختار المواد التعليمية الوظيفية بما يتسق مع حاجة كل فئة من فئات الأميين. فهناك مواد تصلح لعمال الزراعة والفلاحين، وأخرى لعمال الصناعة والحرفيين، وثالثة تصلح للأميين الذين يشتغلون فى الخدمات العامة، وهناك مواد تصلح للمرأة فى البيت.... وهكذا... ومن هذا النوع برامج البنك الدولى التى قام بها فى بعض أقطار العالم العربى والإسلامى.

النوع الثانى– من البرامج الأكثر شيوعا فى العالم العربى وهى تلك التى

تجمع المادة التى يمكن تعليم جميع الفئات من خلالها دون تفريق بين فئة وأخرى. وعلى هذا النحو سارت البرامج التعليمية فى معظم أقطار الوطن العربى والإسلامى[1]

النوع الثالث– وهى البرامج التى صممت المواد التعليمية فيها بالتكامل مع المعلومات والأفكار الدينية الإسلامية اللازمة لحياة الأمى الكبير مثل الصلاة والزكاة والوضوء والصوم وبعض التشريعات الفقهية وبعض التصورات العقيدية وبعض سور القرآن الكريم القصيرة، وخير مثال على ذلك ما تقوم به الرئاسة العامة لتعليم البنات فى السعودية، وما قامت به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى برنامج «اقرأ باسم ربك».

وقد لاقى هذا الاتجاه الأخير قبولا وانتشارا واسعين فى كثير من أقطار العالم العربى والإسلامى.

المهارات اللغوية وكيفية تنميتها لدى الدارسين فى برامج محو الأمية

التركيز على مهارتى القراءة والكتابة فى البرامج التقليدية كان ولا يزال أحد الأسباب الهامة فى هجر الدارسين الكبار لهذه البرامج دون أن يتعلموا شيئا. لذلك من الضرورى أن يتعلم الكبار الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة من خلال مواد تعليمية متكاملة، فالدارس الكبير يستمع ثم يناقش ما استمع إليه، ثم يتعرف بصريا على الكلمات والجمل التى استخدمها فيفهمها، ثم يكتبها فى جمل وعبارات مناسبة.

مهارتا الاستماع والقراءة

يعتبر الاهتمام بمهارتى الاستماع والقراءة أحد محورى العملية التعليمية فى برنامج محو الأمية. فكلتا المهارتين تتضمن جانبين أساسيين وهما:

– التمييز السمعى والبصرى للكلمات والجمل والحروف.

(١) انظر: محمود رشدى خاطر: تقويم نشاط محو الأمية فى الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والجهاز الإقليمى لمحو الأمية، الإسكندرية ١٩٧٦.

– التعرف على الكلمات والجمل والحروف.

– فهم المعانى والتحليل والتفسير والنقد.

التمييز السمعى

مهارة رئيسية تشتمل على عدة مهارات فرعية، منها التذكر السمعى، وهو القدرة على تذكر الأصوات فى نظام تتابعى معين، وكذلك تمييز أصوات البداية والوسط والنهاية فى الكلمة، والقدرة على صهر الأصوات فيما يسمى بـ «الدمج» وعلى إكمال الناقص من الكلمة فيما يسمى بـ «الإغلاق»... وهكذا[1].

التعرف على الكلمات

معنى تعرف الدارس على الكلمة أن تتحول من رمز لا معنى له، إلى رمز له معنى ودلالة محددة، بحيث يحضر هذا المعنى فى ذهنه كلما استمع إلى ذلك الرمز أو رآه.

كما يمكنه استخدام هذا الرمز أو الكلمة فى التفكير والتعبير والاتصال. ويتضمن هذا الجانب عدة مهارات فرعية، وهى:

١– التمييز السمعى للكلمة..

٢– إتقان التعرف البصرى للكلمة.

٣– القدرة على تحليل الكلمة، وهذا التحليل يشمل التحليل الصوتى، أى التلفظ بالكلمة صوتا، والتحليل التركيبى، أى إدراك أجزاء الكلمة.

٤– استعمال القاموس للكشف عن كلمات لم يمكن التوصل إليها من خلال المهارات الثلاث السابقة. واستعمال القاموس يتطلب المهارتين الفرعيتين الآتيتين:

١– فهم الترتيب الهجائى للكلمة.

٢– فهم الترتيب الألفبائى للقاموس.

---

(١) جيرالدج. دوفى وزميلاه: كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم، ترجمة إبراهيم محمد الشافعى، الكويت مكتبة الفلاح، ١٤٠٧ هـ ١٩٨٧م ص ٩٦–١٠٠.

فهم المعانى

يعتبر الفهم جزءا أساسيا من عمليتى الاستماع والقراءة، فالدارس لا يقال له أنه قد استمع أو قرأ، إلا إذا كان قد فهم ما استمع إليه أو قرأه. وعلى هذا فإن نطق الكلمات والجمل نطقا صحيحا يؤثر على تنمية مهارة الفهم لديه.

ويمكن القول بأن الكبير يفهم ما يقرأ عندما تتساوى درجة فهمه لما يقرأ مع درجة فهمه له عندما يستمع إليه.

وتتضمن مهارة الفهم فى الاستماع والقراءة المهارات الفرعية التالية:

١- تذكر الأفكار الرئيسية والجزئية وتسلسل الأحداث.

٢- فهم هذه الأفكار، ومعرفة ما فيها من منطقية أو تناقض.

٣- فهم المعانى المستترة أو الضمنية.

٤- القدرة على تحليل وتفسير المقروء.

٥- القدرة على إعادة تركيب المعانى.

٦- القدرة على التنبؤ بالنتائج.

٧- تقويم المقروء أو المسموع والحكم عليه فى ضوء معايير موضوعية.

التحدث

الكلمة أمانة. والصدق فى القول قيمة تختل الحياة بدونها. لذلك أمر الله بالعدل فى القول وفى الشهادة وفى الحكم، قال تعالى: **﴿وإذا قلتم فاعدلوا ولو كان ذا قربى﴾** (الأنعام: ١٥٢).

والكلام من أهم ألوان النشاط اللغوى للكبار، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة فى حياتهم، أى أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون. ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسى للاتصال اللغوى بالنسبة للإنسان. وعلى ذلك يمكن

اعتبار التحدث والمناقشة والحوار جزءا رئيسيا فى برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وذلك عن طريق تدريبهم على مبادئ المحادثة والمناقشة وقص القصص، وإلقاء التوجيهات وإعطاء التقارير من خلال فرص حقيقية تثير دوافع الكبار إلى الكلام أو التحدث.

وعملية التحدث ليست حركة بسيطة تحدث بصورة مفاجئة. فهى بالرغم من مظهرها الفجائى إلا أنها عملية عميقة ومعقدة، وتقتضى التدريب على مهارات متعددة هى على الترتيب:-

- استثارة.
- تفكير.
- صياغة.
- نطق.

لابد من تدريب الدارس على ألا يتحدث إلا بعد أن يستثار ويكون هناك دافع للحديث، سواء كان من داخل نفسه أم كان مثيرا خارجيا.

ولابد أن يفكر قبل أن يتحدث، فيجمع أفكاره، ويرتبها بصورة منطقية ومقنعة، حتى لا ينصرف الناس عنه. ولابد من أن ينتقى ألفاظه وتعابيره بحيث تكون مناسبة للمعانى وللحال والمقام ونوعية المتحدث إليهم. ثم يأتى بعد ذلك النطق السليم الواضح، وهو المظهر الخارجى لعملية التحدث العميقة المعقدة، وعن طريقه يتم الحكم على الشخص المتحدث.

وهذا يعنى أن برامج تعليم اللغة للأميين الكبار لابد أن تعنى بتدريب هؤلاء الأميين على التخطيط لعملية التحدث والمناقشة كأن يحدد المتحدث نوعية المستمع، وأن يحدد أهداف حديثة، وأن يحدد أفكاره ويرتبها، وأن يختار الأسلوب الأمثل للحديث... وهكذا.

مهارات الكتابة

الكتابة ما هى إلا تصوير أو رسم اللغة المنطوقة على ورقة بيضاء. وهى تشتمل على عدة مهارات فرعية أهمها:

١- القدرة على الإمساك بالقلم بطريقة صحيحة والتحكم فيه.

٢- القدرة على رسم الكلمات والحروف فى أوضاعها المختلفة بطريقة سليمة وواضحة.

٣- القدرة على وضع علامات الترقيم فى أماكنها الصحيحة.

وينبغى أن يبدأ برنامج تعليم القراءة والكتابة للكبار بتدريبهم على الكتابة من الدرس الأول. على أن يراعى مبدأ التدرج، فيبدأ المدرس بتعليمه كتابة اسمه، ثم بيانات بطاقته الشخصية، ثم بعد ذلك يبدأ فى تدريبه على كتابة جمل صغيرة ذات معنى مألوف لديه. وترسم للدارس خطوط تحت الكلمات والجمل المراد تدريبه على كتابتها، وذلك حتى يستطيع الكتابة عليها بسهولة فى البداية إلى أن يستطيع ضبط استعمال القلم والسيطرة عليه.

على أنه فى تعليم الكتابة العربية تظهر أمام الدارس عدة صعوبات وأهم هذه الصعوبات ما يأتى :-

- تفاوت شكل كتابة بعض الحروف، مثل حرف «الكاف» وحرف «العين» وحرف «الباء».

- تفاوت أحجام بعض الحروف مثل حرف «النون» فى وسط الكلمة «كنت» وفى آخرها «كان»، ومثل حرف «القاف» فى أول الكلمة «قلم» وفى آخرها «خلق».

- مشكلات كتابة الهمزة، فى أوضاعها المختلفة، ومشكلات همزة الوصل وهمزة القطع.

- مشكلات كتابة «التاء» المربوطة والمفتوحة.

- المشكلات الناتجة عن التشابه فى شكل بعض الحروف مثل حرف ب ت ث، بـ تـ ثـ، ج ح خ، جـ حـ خـ، ع غ، عـ غـ، ـعـ ـغـ، ص ض، صـ ضـ، ط ظ، وهذا التشابه يؤدى إلى حدوث ظاهرة التداخل، وهى من أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة للمبتدئين عموما.

- وهناك أيضا مشكلة المدة والشدّة والتنوين.

- وهناك أيضا التداخل بين الحروف القوية والحروف اللينة والحروف المرققة مثل: التداخل بين قال وكال، وبين صار وسار... وهكذا.

وينبغى التغلب على هذه الصعوبات من خلال المعالجة المنتظمة، وتأجيل الصعب منها إلى مرحلة متأخرة من البرنامج الدراسى، حيث يكون الدارس قد أتقن مهارتى التعرف والفهم، واكتسب الكثير من الثروة اللغوية التى تمكنه من مواجهة هذه الصعوبات والتغلب عليها دون أن يشعر بالإحباط أو الفشل.

ولكى تنمو المهارات اللغوية ويتم التغلب على صعوباتها، فإنه ينبغى مراعاة ما يأتى:-

١- أن مفهوم القراءة كما سبق تحديده لا يعنى اكتساب الدارس لآليات القراءة فقط، وإنما يعنى التعرف على المادة المقروءة وفهم محتواها، والتفاعل معه، ثم استخدام نتائج خبراته من القراءة فى حياته وفى حل مشكلاته.

٢- أن تعد المواد اللغوية بحيث تناسب طبيعة كل مرحلة من مراحل التعليم (مرحلة الأساس، ومرحلة الانطلاق) وذلك عن طريق حسن اختيار المفردات المناسبة - كما وكيفا - لنوعية الدارسين، ونوعية البرنامج.

وكذلك ملاحظة طول الجملة أو قصرها أو تعقيدها، وكذلك الموضوعات التى تدور حولها المواد اللغوية ومناسبتها لنوعية الدارس ونوعية البرنامج.

٣- استعمال أنواع جديدة من المواد اللغوية، وخاصة فى البرامج الوظيفية على أساس أن اللغة ليست غاية فى ذاتها، وإنما هى وسيلة للارتقاء بالمستوى المهنى للدارسين، وذلك مثل قراءة الخرائط والإعلانات، والرسوم البيانية والهندسية، ولافتات المرور وإرشادات الإسعافات الأولية وغير ذلك، كما ينبغى إبراز هذه اللافتات والإعلانات والإرشادات فى الكتب التى تؤلف للبرنامج بنفس الأسلوب الذى تظهر به بالفعل فى حياة الدارس اليومية، وبذلك تثير اهتمامه وتشعره بمدى أهميتها له.

٤- مراعاة خصائص اللغة العربية عند اختيار المواد اللغوية فى البرنامج والتغلب على الخصائص اللغوية المعقدة، إما بتبسيطها، أو تأجيل دراستها حتى يكتسب الدارس القدرة على استيعابها وفهمها، وكذلك بالاستفادة من عوامل تسهيل عمليتى الاستماع والقراءة التى تعتمد على ما يأتى:-

- درجة شيوع الكلمات واستعمالها فى المادة المقروءة.

- درجة بساطة الجملة أو تعقيدها من حيث الطول أو القصر، أو من حيث التركيب أو الأفراد، أو من حيث التقديم والتأخير، أو من حيث البساطة فى المعنى أو التعقيد فيه.

- طريقة عرض الفكرة، ونوع الأسلوب المستخدم فى عرضها، ومدى صلة الفكرة الرئيسية باتجاهات الدارسين ومشكلاتهم.

٥- عرض مادة القراءة فى صورة مشكلة يسبقها مثير بصرى ممثلا فى صورة أو عدة صور تتصل بموضوع الدرس، ثم يعرض الدرس من خلال مناقشة المشكلة، والتعرف على أسبابها، واقتراح الحلول المناسبة لها، ثم يختم الدرس بقول مأثور أو حكمة مناسبة مما يعطى الدرس حبكة قرائية واضحة.

٦- اتباع الطريقة التوليفية فى تعليم المهارات اللغوية. وهى الطريقة التى تجمع بين الطريقة الكلية والطريقة الجزئية [1]، وذلك بالبدء بالكليات، ثم تجريدها إلى

(١) وليم جراى: تعليم القراءة والكتابة، ترجمة محمود رشدى خاطر وآخرين، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٨١م.

الجزئيات، ثم تركيب كليات جديدة، ومثال ذلك استعمال كلمات، ثم تراكيب، ثم جمل، ثم تجريد الحروف من الكلمات السابقة، ثم تركيب كلمات جديدة من الحروف المجردة، ثم تركيب جمل جديدة من الكلمات التى تم التعرف عليها وفهمها.. وهكذا.

٧- مراعاة التدرج فى تنمية مهارات القراءة بحيث تؤجل الصعوبات كمهارة استخدام القاموس - مثلا- إلى مرحلة متأخرة فى البرنامج.

٨- الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة - التهجى والترقيم والخط - لدى الدارسين لاستعمالها فى مختلف شئون حياتهم اليومية.

٩- تركيز التدريبات اللغوية حول أشياء ذات معنى فى حياة الدارسين، مثل الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والحكم النافعة، والأقوال المأثورة، والجمل ذات المعانى التى تحث على عمل نافع إلى غير ذلك مما يتفق مع عقلية الدارسين الكبار، ويحترم تفكيرهم، ويقدر رصيدهم من الخبرة والمعرفة.

كيفية بناء الدروس

أما بالنسبة للدروس وكيفية بنائها، فإنه يجب مراعاة ما يأتى:-

١ - الاسترشاد بقائمة مفردات؛ وذلك للاستعانة بها على استعمال المفردات الأكثر شيوعا، والمناسبة لنوعية الدارسين، ومستوياتهم، ونوعية البرنامج.

وللاستعانة بها أيضا على تكرار الكلمات بنسب معينة فى الدروس الجديدة وذلك بهدف تثبيتها وتدعيمها فى ذهن الدارس.

٢- استخدام مبدأ النمو المتدرج فى بناء الدروس، بحيث يبنى الدرس الثانى على معظم مفردات الدرس الأول. ويبنى الدرس الثالث من كثير من المفردات التى عرفها الدارس فى الدرسين الأول والثانى، وهكذا إلى أن ينتهى محتوى البرنامج. ويحقق مبدأ النمو المتدرج فى بناء الدروس غاية هامة، ألا وهى عدم شعور الدارس

بوجود قفزات فجائية مما يؤدى إلى عدم الفهم واليأس، بل على العكس، لابد أن يشعر الدارس بالنمو المستمر والتقدم، مما يحفزه على الاستمرار ومواصلة الجهود فى الدراسة.

٣- اختيار المفردات بدقة، أى بما يتناسب مع نوعية الدارس ومستواه، ونوعية البرنامج، وهل هو برنامج للمكافحة أم للمتابعة.

٤- الدقة فى اختيار المفردات المناسبة، وذلك يجب أن يخضع للمعايير التالية:-

- درجة السهولة أو الصعوبة للمفردات.
- درجتها من الشيوع والاستعمال.
- مدى خبرة الدارس السابقة بها، وإلفه لها.
- مدى ارتباطها بحياته.

٥- الاعتماد فى بناء الدروس الأولى على الجمل والتراكيب البسيطة، والتدرج فى النمو نحو الجمل والتراكيب الصعبة تبعا لنمو قدرات الدارسين.

٦- تبنى الطريقة التوليفية فى بناء الدروس. وهى تتمثل فى الابتداء بالكليات أى الكلمات والتراكيب والجمل ثم تجريد الحروف من الكلمات، ثم تكوين كلمات جديدة، ثم بناء جمل وتراكيب من الكلمات الجديدة. وهذه الطريقة تجمع بين مزايا الطريقتين: الكلية والجزئية فى تعليم القراءة والكتابة[١].

٧- اتباع منهج واضح وطريقة منظمة فى تجريد الحروف، حيث ينبغى تجريد الحروف من الكلمات التى سبق للدارس تعلمها، مما يزيد الكلمة ثباتا فى ذهنه، ويساعده على تحليلها وتجريد حروفها لمعرفته السابقة بها، بينما لوكانت الكلمة جديدة، فسوف ينصرف ذهن الدارس إلى التعرف عليها ونطقها وفهمها، لا إلى تجريدها.

(١) انظر: على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص ١٥٠- ١٥٧.

٨- تجريد الحروف بالترتيب حسب شيوع استعمالها، لا حسب ترتيبها الهجائى المعروف. وقد أثبتت الدراسات اللغوية فى هذا الميدان أن ترتيب تجريد الحروف حسب الشيوع والاستعمال يكون كالتالى: ر، م، ن، ل، ب، ع، ف، د، ق، س، ح، ج، أ، هـــ، ك، ش، ز، خ، ص، ت، ط، ث، غ، ض، ذ، ظ، و، ى.

٩- تجريد كل حرف بطريقة شاملة، وذلك بأن يعرض الحرف فى أصواته المختلفة، أى مفتوحا فى كلمة، ومكسورا فى كلمة ثانية، ومضموما فى كلمة ثالثة، مرة فى أول الكلمة ومرة ثانية فى وسط الكلمة، ومرة ثالثة فى آخر الكلمة. وبعد ذلك تلخص الأصوات المختلفة للحرف بكتابته منفردا أربع مرات مع وضع الفتحة على صورته، والكسرة على الثانية، والضمة على الثالثة، والسكون على الرابعة. ثم تلخص أشكال الحرف بكتابته منفردا ثلاث مرات، لإبراز أشكاله المختلفة فى أول ووسط وآخر الكلمة، وأخيرا يكتب الحرف منفردا مرة واحدة داخل مربع لإبراز شكله العام المستقل[١].

١٠- يبدأ الدرس بصور أو مجموعة من الصور توضح فكرة الدرس الرئيسية وتثير النقاش بين الدارسين حول فكرة الدرس أو المشكلة التى يثيرها.

١١- الاعتماد على البساطة وخاصة فى الدروس الأولى، بحيث لا يزيد عدد الأسطر فى الدرس عن خمسة، وأن لا تزيد الكلمات فى السطر الواحد عن ستة، وأن لا تزيد الكلمات الجديدة فى الدرس كله عن سبعة، أو ما يعادل ٢٥٪ تقريبا من جميع مفردات الدرس.

١٢- مراعاة أن تكون نسبة تكرار الأسماء فى المفردات المستعملة أعلى من نسبة تكرار الأفعال. حيث إن ذلك يتفق مع طبيعة اللغة العربية وكثرة شيوع

---

(١) انظر: محمود رشدى خاطر: محو الأمية الوظيفى فى خدمة التنمية والإنتاج فى البلاد العربية، سرس الليان: المركز الدولى للتعلم الوظيفى للكبار فى العالم العربى، ١٩٧٠م.

استعمال الأسماء فيها أكثر من الأفعال، كما أن ذلك يتفق مع طبيعة عملية التعلم، حيث إن الأسماء أسهل فى التعلم من الأفعال.

١٣- الاعتماد على الكلمات الثلاثية كثيرا، وخاصة فى الدروس الأولى ثم تزداد الكلمات الرباعية، فالخماسية كلما تقدم الدارس فى برنامج تعليم القراءة والكتابة.

١٤- العناية بالكلمات المساعدة منذ الدروس الأولى، وذلك مثل حروف الجر وأدوات العطف، وغيرها. وذلك لأهميتها فى بناء الجمل، وربط المعانى ببعضها البعض.

١٥- تأجيل دراسة بعض الخصائص اللغوية الصعبة، مثل التنوين والهمزة والمدة والشدة وغير ذلك إلى آخر آليات القراءة والكتابة. وكذلك تأجيل تدريس قواعد اللغة البسيطة إلى مرحلة متأخرة من البرنامج، حيث يكون الدارس قد نمت لديه مهارات الاستماع والقراءة والكتابة، وأصبح قادرا على فهم معانى الكلمات فى سياقها، وبذلك يستطيع التعامل مع هذه الصعوبات دون شعور باليأس أو الإحباط.

كيفية بناء التدريبات

إن تعليم اللغات - بما فى ذلك اللغة العربية بالطبع - يعتبر عملية تربوية تتمثل فيها جوانب المتعلم الثلاثة: الجانب العقلى، والجانب الوجدانى، والجانب النفس حركى. ومع تمثيل هذه الجوانب الثلاثة فى تعليم اللغة العربية سواء أكان ذلك للصغار أم للكبار، فإن الجانب النفس حركى يكون أوضح فيها كثيرا من الجانبين العقلى والوجدانى، حيث إن تعليم اللغة يستهدف- فى المرتبة الأولى- تثبيت مجموعة من المهارات، وتنمية بعض أنماط السلوك اللغوى السليم.

ومن ثم فإن كل درس من دروس برنامج تعليم مهارات اللغة للكبار، يجب أن يتبع بمجموعة من التدريبات المتنوعة التى تخدم الهدف من الدرس، والمهارات المتضمنة فيه استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة.

فالتدريبات يجب أن تتنوع وتختلف بالشكل الذى يجعلها أكثر من مهارة فى وقت واحد. ومع ذلك، يجب أن تكون هناك فرص خاصة بالتدريب على مهارات الاستماع والقراءة، كتدريبات التمييز السمعى والتعرف على الكلمة والجملة، وتدريبات تجريد الحروف، وبناء الكلمات، وتدريبات الفهم، كتدريبات تكملة التراكيب والجمل، وتدريبات المزاوجة وغيرها. كما يجب أن تكون هناك تدريبات لتثبيت وتدعيم مهارات الكتابة، كالتدريب على رسم الكلمات والجمل والحروف فى أوضاعها المختلفة، وتدريبات الخط والإملاء المنظور وغير ذلك[1].

وبناء على ما سبق فإنه يجب مراعاة ما يأتى فى بناء التدريبات التى تعقب كل درس فى برنامج تعليم مهارات اللغة للكبار:

١ - التزام خطة واضحة ومنهج واحد فى بناء التدريبات، حيث تبدأ التدريبات فى كل درس، بدءا بتدريبات التعرف السمعى والبصرى، ثم تدريبات الفهم، ثم تنتهى بتدريبات الكتابة: التهجى والترقيم، والخط، والتعبير.

٢ - زيادة نسبة تدريبات التمييز السمعى والتعرف، فى الدروس الأولى من البرنامج إلى حوالى ٨٠٪ من جملة التدريبات، ثم تقل بالتدرج كلما تقدم الدارسون فى البرنامج بينما تزداد تدريبات الفهم والكتابة.

٣ - أن لا يقل عدد التدريبات عقب كل درس عن خمسة، وتزداد حسب طبيعة الدرس إلى ثمانية تدريبات.

٤ - تخصيص درس للمراجعة عقب كل أربعة دروس، وذلك لتثبيت المهارات التى تمت دراستها فى الدروس الأربعة السابقة لدرس المراجعة.

٥ - حصر التدريبات اللغوية الواردة عقب كل درس، للتأكد من تنوعها وشمولها لجميع المهارات اللغوية المراد إكسابها للدارسين.

(١) فؤاد البهى السيد: «أسس وقواعد الكتابة السهلة الواضحة» فى آراء فى التعليم الوظيفى للكبار، العدد الثالث، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى، سرس الليان، جمهورية مصر العربية يناير، ١٩٧٢م.

٦- التأكد من شمول التدريبات للكلمات القديمة والجديدة المستعملة فى الدروس، على أن يتردد استخدام كل كلمة جديدة ١٥ مرة على الأقل فى البرنامج كله.

طريقة السير فى الدرس

طريقة الاستماع والمناقشة

إذا تأملنا الموقف فى فصول تعليم الكبار الآن وجدنا أنه يقوم على أساس الاتصال اللغوى الذى يجرى بين المعلم والدارسين. وهذا الاتصال يمكن أن يتم فى ثلاث صور:

الصورة الأولى- أن يقوم المعلم بتوجيه الحديث إلى الدارسين.

والصورة الثانية- أن يقوم الدارسون بتوجيه الحديث إلى المعلم.

والصورة الثالثة- يتبادل فيها الدارسون والمعلم الحديث والاستماع إلى بعضهم البعض، وهذه هى المناقشة. والملاحظ أن أكثر الصور شيوعا فى فصول تعليم الكبار، هى الصورة الأولى، فى حين أن الصورتين الأخريين أقل استعمالا، وذلك لما يتطلبانه من جهد فى التفكير والإعداد من جانب المعلم.

ونظرا لأن الاستماع إلى الدارس ومناقشته، يتيحان له الفرصة لأن يقوم بدور إيجابى فى عملية التعلم، فإننا يجب أن نحرص على استخدامهما فى أوسع نطاق، وأن نحصر كلام المدرس إلى الدارسين فى أضيق نطاق. ونظرا لما تحتاجه طريقة الاستماع والمناقشة من مجهود فى الإعداد والتنفيذ، فإننا سوف نقدم هنا نموذجا مبسطا لكيفية السير فى دروس تعليم المهارات اللغوية اعتمادا على طريقة الاستماع والمناقشة.

فيما يلى عرض للخطوات التى ينبغى أن يتبعها المعلم فى التدريس وفقا لهذه الطريقة فى تعليم الكبار. ولكن ينبغى قبل أن نعرض هذا النموذج أن نشير إلى أن

هذه الخطوات ليست قيدا على حرية المعلم فى التصرف والابتكار حسب ظروف العمل المتاحة. فله أن يغير فيها أو يضيف إليها، حسب ما يراه مناسبا لتلك الظروف، ولتحقيق الأهداف العامة للبرنامج، والأهداف الخاصة للدرس الذى يتناوله. أما الخطوات فهى كالتالى:

١ - **عرض المثير**: يوجه المدرس أنظار الدارسين إلى الصورة أو الصور الموجودة فى بداية الدرس لحفز اهتمامات الدارسين، وإثارة النقاش. وقد يقدم المدرس صورة أو رسما أو شيئا آخر من عنده. ثم يوجه إلى الدارسين عددا من الأسئلة التى تدور حول هذا المثير. على أنه يجب أن تكون هذه الأسئلة بسيطة ومفتوحة، أى مثيرة للتفكير، وليست لها إجابة واحدة محددة أو صريحة، وذلك كى يفتح المجال أمام كل دارس أن يجيب وأن تكون إجابته صحيحة. ويمكن للمدرس أن يستخدم القصة، أو الحكاية، أو النادرة، أو الفكاهة كمثير، هذا إذا كان الهدف من الدرس تعليم بعض القيم والاتجاهات السليمة، مثل: العلم، أو الماء أو الهواء، أو نظافة البيئة مثلا... وهكذا.

٢ - **يستمع الدارسون** إلى قراءة المعلم للنص الموجود أسفل الصورة (المثير) سواء كان كلمة أو جملة أو عدة جمل أو فقرة صغيرة للتدريب على التمييز السمعى والتفريق بين الأصوات.

٣ - **المناقشة فى مجموعات صغيرة**: يقسم المدرس الدارسين إلى عدد من المجموعات الصغيرة، وتقوم كل مجموعة بمناقشة الأفكار والمعلومات المتضمنة فى المثير، مسترشدة بأسئلة المدرس، وبمعانى النص الذى استمعوا إليه. وينبغى على المدرس أن يدفع المناقشة ويحركها من آن لآخر، بأسئلة أخرى، لو كان ذلك ضروريا. وأن تكون واضحة، ومفتوحة، وفى مستوى الدارسين، وأن تبعث على التفكير.

٤ - **التحدث**: تقوم كل مجموعة باختيار مقرر لها، يعرض الأفكار التى توصلت إليها المجموعة فى مناقشتها. وعند عرض تقارير المجموعات الصغيرة، تتم

مناقشة عامة بين المجموعات كلها، وقد يشترك فيها المدرس بحيث يتم حذف الأفكار المكررة، وحصر الخلافات، والاتفاق على المبادئ الرئيسية.

٥- تقديم المادة اللغوية: يقوم المدرس هنا بقراءة النص مع التركيز على الكلمات الجديدة فيه، وتدريب الدارسين على قراءتها وفهم معانيها. ويمكن للمعلم أن يسجل الكلمات الجديدة على السبورة أو يعرض البطاقات الخاصة بها على اللوحة الخشبية أو السبورة الوبرية. بعد قراءة الكلمات الجديدة يكوّن منها الدارسون - بمساعدة المدرس- تراكيب وجملا وعبارات، ويقومون بقراءتها وفهمها. ثم بعد ذلك يقوم الدارسون بمساعدة المدرس بتحليل الكلمات المعنية إلى حروف (التجريد) مع الاهتمام بتجريد الحرف المقصود فى الدرس، ومعرفة أشكاله المختلفة فى أول الكلمة وفى وسطها، وفى آخرها، ومعرفة صوته مفتوحا، ومكسورا، ومضموما، وساكنا. ثم يقومون بعد ذلك بتركيب كلمات جديدة من الحروف التى تم تجريدها، ومن الكلمات تكوّن تراكيب وجملا وعبارات جديدة، ويتم التدرب عليها قراءة وكتابة.

٦- ثم يبدأ الدارسون بعد ذلك فى حل التمرينات الموجودة فى نهاية الدرس والتى تبدأ بتدريبات التميز السمعى والتعرف البصرى، ثم الفهم، ثم الكتابة بأنواعها: التهجى، والترقيم والخط والتعبير.

وهنا يستطيع المدرس أن يضيف تدريبات أخرى من عنده لتحسين مستوى الدارسين، أو لعلاج بعض نواحى القصور فيهم، ويمكن أن يعطيها كواجبات شفوية أو سبورية، داخل حجرة الدراسة. وعلى أية حال، فإنه يجب أن تقدم هذه التدريبات الإضافية من خلال كلمات وتراكيب وجمل جديدة أى غير تلك التى توجد فى الدرس، ولكن على نفس المستوى، ولنفس المهارات.

٧- التقويم: عملية التقويم، وإن جاءت هنا فى النهاية، إلا أنها تبدأ مع البداية. فمن ملاحظة المدرس للدارسين، ولكل فرد فيهم، ومن خلال نشاطهم أثناء

الدرس، وإجاباتهم على التساؤلات، ومن خلال إجاباتهم عن التدريبات، من خلال كل ذلك يستطيع المدرس أن يدرك – ولابد له أن يدرك – إلى أى مدى تم تحقيق الأهداف العامة للبرنامج، وإلى أى مدى تمت السيطرة على المهارات الخاصة فى الدرس.

ونتيجة لكل هذا، فإنه يتخذ قرارا، أو يصدر حكما على ما يجب عمله–علاجا لنواحى القصور– فى الفرد أو فى الجماعة، فى درس معين أو فى البرنامج كله... الآن أو فيما بعد...

وبالله التوفيق والسداد.



المراجع

المراجـــع العـــربية

١ – القرآن الكريم.

٢ – السنة النبوية الشريفة.

٣– ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ١٤٠٠هـ – ١٩٨٠م.

٤ – ابن تيمية: درء تعارض العقل والنقل، تحقيق محمد رشاد كامل القاهرة، دار الكتب، ١٩٧١م.

٥ – أبو الأعلى المودودى: المنهج الإسلامى الجديد للتربية والتعليم، جمعه وقدم له وعلق عليه محمود مهدى الأستانبولى، ط٣، بيروت، المكتب الإسلامى، ١٤٠٣هـ – ١٩٨٣م.

٦– أبو الأعلى المودودى: الحكومة الإسلامية، جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٤٠٤هـ – ١٩٨٤م.

٧– أبو الحسن الندوى، الصراع بين الفكرة الإسلامية والفكرة الغربية، الكويت، دار القلم، ١٩٨٥م.

٨– الراغب الأصفهانى: الذريعة إلى مكارم الشريعة، راجعه وقدم له طه عبد الرءوف سعد، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية، ١٩٧٣م.

٩– الآمدى: الإحكام فى أصول الأحكام، القاهرة، مؤسسة الحلبى.

١٠ – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار وتحديات العصر، المشروع الريادى «اقرأ باسم ربك»، مؤتمر الإسكندرية السادس: تعليم الكبار وتحديات العصر، الإسكندرية ٢٦–٢٩ نوفمبر ١٩٩٤– جمادى الآخرة ١٤١٥هـ.

١١ – ألكسيس كاريل: الإنسان ذلك المجهول، تعريب: شفيق أسعد فريد، بيروت، مكتبة المعارف، ١٤٠٧هـ – ١٩٨٦م.

١٢ – جيرالد دوفى وزميلاه: كيف تدرس القراءة بأسلوب منظم، ترجمة: إبراهيم محمد الشافعى، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٤٠٧هـ، ١٩٨٧م.

١٣- حسن البنا: حديث الثلاثاء، القاهرة، مكتبة القرآن، سجلها وأعدها للنشر: أحمد عيسى عاشور، بدون تاريخ.

١٤- سعيد إسماعيل على: «تعليم الكبار والتغير الحضارى: منظور إسلامى» فى: علم تعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، تونس، ١٩٩٣.

١٥- سيد إبراهيم الجيار: دراسات فى تاريخ الفكر التربوى، القاهرة، مكتبة غريب، بدون تاريخ.

١٦- سيد قطب: فى ظلال القرآن، الطبعة الشرعية العاشرة، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٢هـ، ١٩٨٢م.

١٧- سيد قطب: مقومات التصور الإسلامى، الطبعة الرابعة، القاهرة، دار الشروق، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

١٨- سيد قطب: خصائص التصور الإسلامى ومقوماته، الطبعة الشرعية السابعة، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.

١٩- سيد قطب: العدالة الاجتماعية فى الإسلام، الطبعة الشرعية التاسعة، بيروت، دار الشروق، ١٤٠٣هـ- ١٩٨٣م.

٢٠- سيد قطب: نحو مجتمع إسلامى، ط ٦، بيروت، دار الشروق ١٤٠٣هـ- ١٩٨٣م.

٢١- شكرى عباس حلمى: «تعليم الكبار فى التراث الإسلامى» فى علم تعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، تونس، الجزء السادس، ١٩٩٣.

٢٢- عبد الفتاح جلال وزميلاه: إستراتيجية مقترحة لمحو الأمية فى الوطن العربى، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى، سرس الليان، ج.م.ع. يناير ١٩٧٦.

٢٣- عبد الفتاح جلال: «دور المسجد الجامع فى تعليم الكبار فى المجتمع المعاصر» فى: المسجد وتعليم الكبار فى المجتمع المعاصر، سرس الليان، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى الوطن العربى، ١٩٧٨.

٢٤- عبد الله المغيرة: طرق تدريس الرياضيات، الرياض، عمادة شئون المكتبات بجامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ- ١٩٨٩م.

٢٥- على أحمد مدكور: طريقة المناقشة وأهميتها فى تعليم الكبار: فى التربية المستمرة، المنظمة العربية، مركز قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين، العدد الثامن، السنة الخامسة، يونيو ١٩٨٤.

٢٦- على أحمد مدكور، راشد بن حمد الكثيرى: تقويم برامج محو الأمية وتعليم الكبار فى منطقة الرياض فى ضوء أهدافها، مركز البحوث التربوية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، سلسلة البحوث التربوية والنفسية رقم (٩)، ١٤٠٩ هـ- ١٩٨٩م.

٢٧- على أحمد مدكور: تقويم برامج إعداد معلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.

٢٨- على أحمد مدكور: نظريات المناهج العامة، عمان، دار الفرقان، ١٩٩١.

٢٩- على أحمد مدكور: «المضامين الإسلامية لتعليم الكبار فى ضوء القرآن والسنة» فى: علم تعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، تونس، الجزء السادس، ١٩٩٣م.

٣٠- على أحمد مدكور: منهج التربية: أسسه ومكوناته، القاهرة، الدار الفنية، ١٤١٣هـ- ١٩٩٣م.

٣١- على أحمد مدكور: منهج التربية فى التصور الإسلامى، بيروت، دار النهضة العربية، ١٤١١هـ- ١٩٩١م.

٣٢- على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، الرياض، دار الشواف، ١٩٩١.

٣٣- فخر الدين الرازى: مفاتيح الغيب، المشهور بالتفسير الكبير، القاهرة، المطبعة المصرية الميرية، ١٢٧٨هـ.

٣٤- ليراسرينيفاسن: التعليم غير النظامى، ترجمة محمد عزت عبد الموجود، على أحمد مدكور، صلاح أحمد مراد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد، ١٩٨٤.

٣٥- محمد أحمد شوق: الاتجاهات الحديثة فى تدريس الرياضيات، الرياض، دار المريخ للنشر، ١٤٠٩هـ- ١٩٨٩م.

٣٦- محمد أمين المصرى: المجتمع الإسلامى، الكويت، دار القلم، ١٩٨٠
٣٧- محمد رشاد خليل: علم النفس الإسلامى العام والتربوى، دراسة مقارنة، الكويت، دار القلم، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧م.
٣٨- محمد قطب: منهج الفن الإسلامى، بيروت، دار الشروق ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.
٣٩- محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، بيروت، دار الشروق ١٤٠١هـ ١٩٨١م.
٤٠- محمد لبيب النجيحى: الأسس الاجتماعية للتربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٥.
٤١- محمد متولى الشعراوى: منهج التربية فى الإسلام، القاهرة، دار المسلم، بدون تاريخ.
٤٢- محمد عزت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م.
٤٣- محمود رشدى خاطر: محو الأمية الوظيفى فى خدمة التنمية والإنتاج فى البلاد العربية، سرس الليان، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى، ١٩٧٠م.
٤٤- محمود رشدى خاطر: إعداد المواد التعليمية فى البرامج الوظيفية، سرس الليان، جمهورية مصر العربية، ١٩٧٢.
٤٥- محمود رشدى خاطر: تقويم نشاط محو الأمية فى الدول العربية، المنظمة العربية، الجهاز الإقليمى العربى لمحو الأمية، الإسكندرية، ١٩٧٦.
٤٦- هـ. س. بولا: تعليم الكبار: اتجاهات وقضايا عالمية، ترجمة: عبد العزيز بن عبد الله السنبل، وصالح عزب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، تونس، ١٩٩٣.
٤٧- وليم جراى: تعليم القراءة والكتابة، ترجمة: محمود رشدى خاطر وآخران، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٨١.
٤٨- يوسف القرضاوى: الخصائص العامة للإسلام، ط٣، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٤٠١هـ- ١٩٨١م.

المراجع الأجنبية

1- Bela, Banathy: "The Systems Approach". The Modern Language Jurnal, Vo. Li. N. York. 5 May, 1967

2- Bela, Banathy: Instructional Systems Palo Alto, California; Feron Publishers 1968.

3- Boshier, R. Conceptual Framewark for Analysing the Training of Trainevs and Adult Educators, convergance, Toronto, Vol. xv lll, No,3-8,1985.

4- Brunner, J. S. The Process of Education Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1961.

5- Brunner,J.S. Toward a Theory of Instruction, Cambredge, Mass, University Press, 1966.

6- Carl Rogers: Clint Centered Therapy, Boston, Houghton Mifflin, 1965.

7- Dale, E. Auoliovisual Methods in Teaching, 3 rd Ed. New York, the Dryden Press, Holt, Rinehart and Winston, 1969.

8- Edgar Faure, et. al Learning to Be Paris, Unesco, 1971.

9- Fletcher, C., Ruddsck, R., Key Concept for an Alternative to Adult Education, Convergence, Toronto, Ont Vol. XiX, No. 2, 1986.

10- Ivan Illich, Deschooling Society, New Yourk, Harper and Row, 1971.

11- Ivan Illich, "Education Without Schools", in Farwell to Schools???, ed. Daniel, U,livene and Robert,J. Havighurst, Worthington, Ohio, Jones, 1971.

12- Knowles, M., The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Varsus Pedagogy, New York, Association Press, 1970.

13- Knowles, S, S., The Modern Practice of Adult Education., From Pedagogy of Andragogy, Cpicago, Follet, 1980.

14- Knox, A. B. Adult Deuelopment and Learning, San Francisco, Jossy - Bass, 1977.

15- Low, J, The Education of Adults: A World Perpectiue, Paris, Unesco.

16- Malcolm Knowles: the Modern Practice of Adult Education, New York, Association Press, 1971.

17- Maslow, A. H. Toward of Being, 2 nd, Ed. New York, Van Nostrand Rein hold, 1968.

18- Nakosteen, M. History of Islamic Origins of Western Education, University of Colorado Press, 1964.

19- Parsons, T, The Social System, London, Routledge and Kegan Paul, 1951.

20- Paulo Freir, Pedagogy of the Oppressed, New York: Seabury Press, 1970.

21- Reddy, V. E., ed. Live Long Learning: Operational Concepts, Hyolerabad, India, Osmania Uniner sity, State Research Center for Adult Education, 1983.

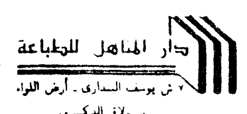
22- Rossi, P. H., Freeman, H. E., Evaluation: Asystematic Approach, 2nd. Ed. Banerly Hills, CA, Sage, 1982.

23- Skinner, B. F., Beyand Freedom and Dignity, New York, Knopf, 1971.

24- Unesco: Sumnary Report of the International Conference on Adult Education, El - Sinore, Den Mark 19-25 June 1949. Paris.

25- Unesco, The Training of Educational Literacy Personnel, A Practical Guide, Unesco, Paris, 1972.

26- Unesco: different Tneories and Practices of development, Paris, 1982.



رقم الإيداع	٩٦/٤٦٢٦
الترقيم الدولى I. S. B. N	977-0840-10-4